

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Ověření metody práce s ilustrovanými příběhy ze školního prostředí
určené žákům s problémovým chováním a se specifickými poruchami
chování v mladším školním věku**

**Evaluation of Method Using Cartoon Stories from School for Younger
School-Aged Children with Behavioral Problems and Behavioral
Disorders**

Magdalena Bořkovcová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Ověření metody práce s ilustrovanými příběhy ze školního prostředí určené žákům s problémovým chováním a se specifickými poruchami chování v mladším školním věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 9. 12. 2016

.....

podpis

Chtěla bych touto cestou poděkovat vedoucí práce doktorce Lence Felcmanové, která mě celou prací mile provázela. Za inspirativní konzultaci děkuji také doktoru Miroslavu Klusákovi, kandidátovi věd, a doktorce Lence Krejčové, která mi kromě poskytnutí konzultace také půjčila cennou literaturu.

Obsah

| | | |
|------|--|-----|
| 1 | Úvod | 4 |
| 2 | Část teoretická | 6 |
| 2.1 | Terminologie..... | 6 |
| 2.2 | Žák s problémy v chování a realizace společného vzdělávání | 21 |
| 2.3 | Diagnostika žáků s výchovnými problémy | 32 |
| 2.4 | Metoda Feuersteinova instrumentálního obohacování | 46 |
| 2.5 | Závěr teoretické části | 59 |
| 3 | Část praktická | 60 |
| 3.1 | Úvod k výzkumné zprávě | 60 |
| 3.2 | Akční výzkum..... | 60 |
| 3.3 | Popis situace | 63 |
| 3.4 | Metody sběru dat - žáci..... | 76 |
| 3.5 | Hlavní aspekty výzkumu – žáci | 78 |
| 3.6 | Analýza dat - žáci..... | 83 |
| 3.7 | Polostrukturované rozhovory – poradenští pracovníci | 110 |
| 3.8 | Analýza dat polostrukturovaných rozhovorů..... | 114 |
| 3.9 | Výsledky výzkumu, návrh změny pedagogické praxe | 118 |
| 3.10 | Smysl a význam výzkumu, sebereflexe | 123 |
| 3.11 | Závěr výzkumné zprávy..... | 124 |
| 4 | Závěr..... | 125 |
| | Použitá literatura..... | 127 |
| | Seznam příloh | 134 |
| | Přílohy | 135 |

1 Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na speciálně pedagogickou praxi. V době, kdy jsem začínala nad svou prací uvažovat, pracovala jsem jako školní speciální pedagog „junior“ na běžné základní škole. Protože naše škola neměla školního psychologa, spadala do péče speciálních pedagogů také celá skupina žáků označovaná učiteli jako žáci s problémovým chováním a skupina žáků s diagnózou specifické poruchy chování. Silně jsem tehdy vnímala potřebu kvalitní včasné diagnostiky žáků s těmito problémy na naší škole.

Cílem této práce je proto zmapovat informace užitečné pro praxi školního speciálního pedagoga v oblasti diagnostiky žáků s problémy v chování. V praktické části je pak mým cílem pomocí akčního výzkumu ověřit nástroj, který by měl školnímu speciálnímu pedagogovi pomoci v praxi při sběru diagnosticky cenných informací o žácích s obtížemi v chování. První část teoretické práce přináší přehled terminologie, se kterou se školní speciální pedagog v této oblasti setkává. V terminologické části také definuji použité pojmy z oblasti psychologie, které jsou užívány v praktické části práce.

Teoretická část se nejprve věnuje zasazení celé problematiky do systému základního vzdělávání žáků v České republice. Upozorňuje na změny, které v této oblasti přinesl novelizovaný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 82/2015 Sb. a související prováděcí vyhlášky upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozebírá jednotlivé cíle vzdělávání a analyzuje je v souvislosti se třemi doménami Bloomovy a Krathwohlovy taxonomie. Teoretická část pokračuje nahlédnutím do prožívání žáka s problémy v chování a podrobnějším přehledem v současnosti využívaných diagnostických nástrojů. Teoretickou část mé práce uzavírá kapitola o kognitivním přístupu v diagnostice a intervenci vůči žákům s problémy v chování a podrobnější popis Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování. Právě z této metody vychází nástroj, který představuji v části praktické a který je předmětem mého akčního výzkumu.

Během mé práce školního speciálního pedagoga jsem vytvořila vlastní soubor pracovních listů spojených se specifickým způsobem práce. Soubor byl nazván pracovním názvem metoda Děti spolu. Tato diplomová práce si klade za cíl ověřit potenciál, který metoda skýtá, a prostřednictvím akčního výzkumu dojít k doporučením pro pedagogickou praxi se

zaměřením na výzkumný problém: Co lze říci o potenciálu metody Děti spolu z hlediska diagnosticky cenných dat, jež o žácích přináší, a z hlediska její využitelnosti v praxi? Výzkum odpovídá na tři výzkumné otázky: Jaké údaje je možné s využitím této metody zjišťovat? Jaké konkrétní atributy metody jsou poradenskými pracovníky pozitivně hodnoceny? Jak je možné metodu zlepšit? Na základě odpovědí na tyto výzkumné otázky formuluji v závěru doporučení pro pedagogickou praxi.

2 Část teoretická

2.1 Terminologie

V této kapitole jsou definovány termíny, které se vztahují k tématu mé práce. Nepůjde pouze o pojmy, kterými jsou označováni žáci s problémy v chování, ale také o další pojmy, které bylo potřeba objasnit. Téma této práce se netýká jen etopedie, ale dotýká se vícero vědních oborů, stejně jako se žákům s problémy v chování zpravidla věnuje větší množství specialistů. Autorka se nechtěla omezit jen na jeden úhel pohledu. O to více je však potřeba zabezpečit srozumitelnost textu důkladným definováním pojmů.

2.1.1 Terminologie spojená s problémy v chování žáků

V této podkapitole je nejprve představena problematika terminologické nejednotnosti. Dále zde jsou uvedeny pojmy, které se v literatuře o problémech v chování žáků často vyskytují a zasluhují si proto být zde představeny.

Charakter etopedické terminologie

Česká i světová etopedická terminologie je značně nejednotná. Pro efektivní komunikaci odborníků je přitom právě jasná definice základních pojmů klíčová.¹

Snahy po sjednocení etopedické terminologie probíhají u nás stejně jako v zahraničí (Gargiulo, 2012). Problematika poruch chování a emocí je široké téma a odborníci se pokoušejí o jeho klasifikaci a jednotnou terminologii. Tyto snahy znesnadňuje několik skutečností. Každá definice odráží teoretické východisko, ze kterého vychází. Teorie, které se pokoušejí popsat etiologii problémového chování z určitého úhlu pohledu, navrhuji specifické způsoby intervence a s nimi spojené názvosloví, revidují dosavadní odbornou terminologii, poukazují na její nedostatky a navrhuji názvosloví nové, které odpovídá současným trendům (Vojtová, 2004). V uplynulých dvou desetiletích tuzemská etopedie také čerpá stále více zkušeností ze zahraničí, odkud přejímá cizojazyčnou terminologii v

¹ Proto nacházíme v historii speciální pedagogiky snahu shodnout se na definici pojmů, se kterými obor zachází. V roce 1978 vydal tým z okruhu Miloše Sováka Defektologický slovník (Sovák, 1978), Speciálně pedagogická terminologie etopedická (1983) je dílem Miroslava Vocilky a Jany Pohunkové.

přesnějších i méně přesných překladech do češtiny. Nové vědecké poznatky mění jak terminologii, tak možnosti intervence (Jucovičová, 2010). Dále situaci komplikuje fakt, že problémy v chování se často vyskytují v rámci kombinovaného postižení a některé jevy (například emoce) jsou obtížně měřitelné. V důsledku těchto aspektů vzniká v terminologii spojené s problémy v chování určitý chaos, kdy se setkáváme se synonymními pojmy, vyjadřujícími totéž² i s pojmy zdánlivě blízkými, jejichž význam je naopak třeba rozlišovat (Vojtová, 2004).

Poruchy chování

Poruchy chování jsou dnes v odborné literatuře ustáleným pojmem. Obvykle jsou chápány jako jednání, které by bylo v dospělém věku klasifikováno jako přestupek a jako takové i trestáno (Matějček, 2011). Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 stanoví definici poruch chování založenou na výčtu konkrétních projevů. Jsou charakterizovány „*opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle)*“. (Poruchy duševní a poruchy chování, MKN-10, 2014, V. kapitola). MKN-10 dále uvádí pokyny pro diferenciální diagnostiku, přičemž upozorňuje, že znaky poruch chování mohou být také projevem jiné psychické poruchy nebo psychiatrické diagnózy. Pokorná (2010) se například zabývá poruchami chování jakožto sekundárním symptomem specifických poruch učení.

V tuzemských zdrojích je podle Vojtové (2004) často citována Bowerova definice poruch chování z roku 1981. Americký psycholog Bower považuje za poruchu chování takové chování, ve kterém se po určitou dobu projevuje alespoň jeden z těchto jevů: neschopnost učit se (při běžném intelektu, smyslových funkcích a celkovém zdraví), neschopnost navazovat uspokojivé vztahy s vrstevníky a učiteli, nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných podmínkách, celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese a tendence vyvolávat

² Například pojmy porucha chování antisociálního rázu a delikvence popisují jevy stejného významu (Vojtová, 2004, s. 86).

somatické symptomy jako je bolest a strach ve spojení se školními problémy (Vojtová, 2004, s. 60).

Definice poruch chování a emocí vznikla celá řada. Další využívanou a ucelenou definici poruch emocí a chování formulovalo například Sdružení pro národní duševní zdraví a speciální vzdělávání v USA (Vojtová, 2004).

Vágnerová definuje poruchy chování jako „*odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku (eventuálně úrovni rozumových schopností)*“ (Vágnerová, 1997, s. 67). Popisuje poruchy chování jako odchylky v osobnostním vývoji s různou etiologií. Mezi etiologické faktory řadí vliv sociálního prostředí (především rodiny), genetické dispozice k disharmonickému vývoji a oslabení nebo také poruchu centrální nervové soustavy, především způsobující emoční labilitu, impulzivitu a nižší schopnost sebeovládání. Poruchové chování dělí na chování agresivní a neagresivní (Vágnerová, 1997).

U mnoha autorů se setkáváme s popisem rizik, které stanovení diagnózy poruchy chování přináší. Pokorná (1993) shodně s Věrou Vojtovou (2004) i Zdenou Michalovou (2011) poukazují na subjektivitu diagnostiky poruch chování. Pokorná (1993) se domnívá, že samotný pojem poruchy chování vede k nedorozuměním. Každý pedagog, speciální pedagog, psycholog, nebo rodič má jinou představu o společenských normách, které by měl jedinec dodržovat. Pokud se liší představy o normách a jejich naplňování příslušníky jedné společenské vrstvy a kultury, o to více se mohou lišit tyto představy od představ osob z jiného sociokulturního prostředí. Je zřejmé, že určité míře subjektivismu se v etopedické diagnostice nelze vyhnout. Z tohoto důvodu se současná odborná veřejnost buď snaží uplatňovat postupy, které subjektivitu zvědomují a minimalizují,⁵ nebo se ve snaze zdůraznit víru v účinnost intervence uchylují k jiné, „měkčí“ terminologii.

Kvůli dlouhodobému charakteru poruchy a citlivosti této diagnózy obvykle nebývá diagnóza poruch chování žákům určována dříve než ve středním školním věku (Mertin, 2016).

⁵ Pokorná doporučuje důsledně mluvit pouze o dispozici k poruše chování, nikoliv o poruše chování jako o danosti (Pokorná, 1992, s.5.).

Projevy, které mohou signalizovat dispozice k poruchám chování v mladším školním věku, mohou být podle Vágnerové (1997) způsobeny nerovnoměrným vývojem osobnosti nebo mohou mít jen přechodný charakter. Mezi projevy signalizující potenciální rozvíjející se poruchu chování patří lhaní, vymýšlení si, nerespektování osobního vlastnictví, vědomé překračování sociálních norem, impulzivita, poruchy koncentrace pozornosti, hyperaktivita a rezistence vůči výchovným prostředkům (Vágnerová, 2005 in Martin, 2016).

Problémové chování, problémy v chování

Odborníci se shodují v potřebě citlivého rozlišování mezi chováním poruchovým a chováním menší závažnosti, které je označováno jako chování problémové, nebo ještě měkčeji jako problémy v chování (*behavioural difficulties*). Vojtová (2004) definuje rozdíly mezi oběma typy chování především v míře záměrnosti nežádoucího chování jedince, v časové dimenzi nežádoucího chování a ve způsobu doporučované intervence. Zatímco žák s poruchou chování je s danými normami v konfliktu, nepřijímá je a nepocítuje zpravidla vinu, žák s problémy v chování reflektuje své chování, chce jej odstranit či zmírnit a trpí negativní nálepkou problémového žáka. Příčinou problémového chování je často konflikt mezi požadavky, které jsou na jedince kladeny, a jeho vnitřními potřebami. Michalová (2011) se zabývá podrobněji možnými příčinami problémového chování. Mezi vnitřní příčiny problémů v chování řadí mimo jiné například kognitivní potíže, epilepsii, sluchový deficit nebo závislosti. Mezi vnější faktory řadí nadměrný hluk, barvy, které jedince obklopují, teplotu nebo například míru stimulace. Do kategorie příčin označovaných jako mezilidské řadí nedostatečné oceňování, kulturní zvláštnosti, ale také pozornost, strach, či naučené chování.

ADHD a hyperkinetická porucha

Česká pedagogická veřejnost často nemá o významu pojmu ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) zcela přesnou představu. Na vině může být změna uchopení této problematiky, která se v posledních desetiletích odehrála. LDE (lehká dětská encefalopatie) a MMD (minimální mozková dysfunkce), termíny, se kterými jsme se setkávali v souvislosti se žáky s oslabenou pozorností dříve, vycházejí z etiopatogenetických představ o syndromu. Oproti tomu termín ADHD vychází z popisu symptomů, které žák vykazuje (Paclt, 2007). Mezi terminologií vycházející z patogenetické etiologie můžeme zařadit také LMD (lehkou

mozkovou dysfunkci), pojem, který u nás používala odborná veřejnost přes třicet let a který přejala také laická veřejnost. Tou je podle Jucovičové (2010) souběžně s jinými termíny užíván dodnes. Tento pojem v sobě obsahoval mimo jiné také projevy specifických poruch učení (Pokorná, 2010). Paclt (2007) popisuje ADHD jako poruchu pozornosti a vytrvalosti, kterou provází nepřiměřená motorická či hlasová aktivita a impulzivita. Impulzivitu popisuje Paclt také jako nedostačivost v útlumu chování (ibid.). Problematiku útlumu chování, inhibice, akcentuje americký psycholog Russell Barkley, který kritizuje současnou definici ADHD a navrhuje definici vlastní, mírně upravenou. *„ADHD spočívá na vývojových deficitech v oblasti regulace a deficitech v ovládnutí chování podle pravidel a okolností. Z těchto deficitů vyplývají problémy s inhibicí, spouštěním a udržováním reakcí na okolní stimuly a potíže s dodržováním pravidel, instrukcí, zvláště v situacích, u kterých jsou důsledky takového chování opožděné, slabé, nebo zde žádné důsledky nejsou. Tyto deficity jsou patrné v raném dětství a jsou ve své povaze chronické. Přestože se situace může zlepšit neurologickým zráním, určité deficity v porovnání s dětmi stejného věku, jejichž výkony se v těchto oblastech také během jejich vývoje zlepšují, přetrvávají.“* (Barkley, 1990, s. 71) Pokorná (2010) uvádí Barkleyho jako autora nového pojmu BID, Behavioural Inhibition Disorder, a překládá tento jeho termín jako obtíže v usměrňování v chování.

Pokorná (2010) považuje za český ekvivalent pojmu ADHD pojem hyperkinetické poruchy, nebo přesněji poruchu aktivity a pozornosti a hyperkinetickou poruchu chování tak, jak jsou uvedeny v MKN-10. Tato Mezinárodní klasifikace nemocí řadí hyperkinetické poruchy stejně jako poruchy chování mezi poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání (MKN-10).⁷

Pojem ADHD známe z mezinárodně užívané příručky DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Vytvořili ji psychiatři a odborníci na duševní zdraví a v USA je nejpoužívanějším klasifikačním systémem (Gargiulo, 2012). Příručka DSM obsahovala v roce 1968 pojem hyperaktivní chování, v roce 1980 pak začíná používat pojem ADD

⁷ Také se setkáváme s originálním anglickým názvem ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

(Attention Deficit Disorder). Termín ADHD a jeho diagnostická kritéria byla popsána poprvé v DSM-III-R v roce 1988. (Pokorná, 2010)

Paclt upozorňuje, že diagnózy obou mezinárodních příruček se překrývají jen částečně. „ADHD je diagnostikováno vždy, pokud se vyskytuje alespoň jedna porucha ze dvou (porucha pozornosti nebo hyperaktivita a/nebo impulzivita)“ (Paclt, 2007, s. 15). K diagnóze postačuje výskyt popsaného chování v jednom prostředí (ve škole, nebo doma). Porucha chování nemá v rámci ADHD samostatnou skupinu ve smyslu hyperkinetické poruchy chování, jak ji známe z MKN-10. Z uvedených důvodů Paclt popisuje ADHD jako diagnózu, která obsahuje mírnější či parciální poruchy a neobsahuje příznaky poruchy chování, zatímco hyperkinetickou poruchu považuje za diagnózu popisující závažnější příznaky, vzhledem k tomu, že v MKN-10 je vyžadován výskyt všech tří faktorů v nejméně dvou různých prostředích (ibid.).

ADD a jiné subtypy ADHD

Jak bylo výše uvedeno, ADHD je poměrně širokým pojmem, který obsahuje rozmanitou skupinu projevů v různé míře intenzity. Proto brzy vznikla snaha odlišit jednotlivé subtypy ADHD tak, aby pro praxi co nejvýstižněji charakterizovaly jednotlivé specifické skupiny těchto projevů.

Jucovičová (2010) uvádí 3 subtypy podle přítomnosti či nepřítomnosti poruchy pozornosti a poruchy hyperaktivity s impulsivitou. ADD je diagnostikováno v případě, že se jedná o ADHD s převahou poruchy pozornosti. Jiným typem je ADHD s převahou hyperaktivity s impulzivitou. Poslední typ ADHD pojímá všechny popsané projevy rovnocenně.

Barkley (1990) uvádí velké množství pokusů rozřadit typy ADHD podle nejrůznějších kritérií (kupříkladu podle míry vázanosti ADHD na potíže s osvojováním dovedností číst). Uvádí kategorizace, které se určitým způsobem ujaly a ukázaly se jako přínosné. K těmto řadí Barkley dělení podle míry hyperaktivity. V tomto modelu jsou rozlišovány osoby s ADD/+H (s hyperaktivitou) a osoby s ADD/-H (bez hyperaktivity). Některé výzkumy (Maurer & Stewart, 1980; Rubinstein & Brown, 1984; in Barkley, 1990) prokázaly vyšší míru agresivity u ADD+H typu a častější odmítání žáků s ADD+H vrstevníky. Barkleyho vlastní výzkum přináší důkazy například o častějším výskytu poruchy opozičního vzoru (ODD - Oppositional Defiant Disorder) u ADD+H typu, nebo o tom, že predispozice k

problémům v sociálním začlenění jsou v důsledku oslabené pozornosti společné oběma typům (ibid.).

Jiný přehled subtypů uvádí například Paclt, když představuje modifikovanou kategorizaci Bhandaryho (Bhandary a kol., 1997, modifikováno in Paclt, 2007). Tento model se pokouší o členění typů ADHD na základě klinických poznatků, poznatků funkční anatomie, biochemie a farmakologie těchto poruch. Subtyp I, kognitivní deficit, představuje takový obraz poruchy, kde převažují abnormality v procesuálním zpracování informací. Subtyp II popisuje nadměrně vzrušivé děti s hyperaktivitou a impulzivitou. Subtyp III je charakteristický zhoršeným systémem behaviorální inhibice. Čtvrtý, poslední subtyp modelu, reaktivita na odměnu a trest, je charakterizován emoční povýšeností a sociální otažitostí. Osoby, které trpí poruchou subtypu IV, mívají jen málo niterných zájmů. Paclt považuje využívání této kategorizace za velmi užitečné při zvažování vhodné intervence a uvádí k jednotlivým subtypům doporučené přístupy v péči o osoby s popsány problémy (Paclt, 2007).

Specifické vývojové poruchy chování (SPCH)

Zatímco ADHD a hyperkinetická porucha jsou termíny vycházející z lékařské terminologie, v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství se ujal od osmdesátých let dvacátého století termín specifické (vývojové) poruchy chování. Jucovičová a Žáčková (2010) vnímají přínos používání tohoto pojmu v tom, že zřetelně vymezuje odlišnost SPCH od poruch chování. Slovo specifický v názvu SPCH vykládají jako specifikum etiologické. Příčiny vzniku SPCH jsou zpravidla vrozené, žáci za ně nemohou a z počátku nejsou schopni ovlivňovat projevy poruchy. Oproti tomu poruchy chování jsou spojeny se sociokulturními vlivy, případně se zhoršenou rozpoznávací schopností (například u žáků s mentální retardací a u žáků s některými typy zdravotních oslabení) (ibid.). Vzhledem k tomu, že se SPCH v praxi velmi často objevují v komorbiditě se specifickými poruchami učení, setkáváme se také se zkratkou SPUCH (specifické poruchy učení a chování) (ibid.).

Žák s výchovnými problémy

Žák s výchovnými problémy je v této práci každý žák, jehož chování hodnotí učitel, speciální pedagog, psycholog, rodič, nebo jiný dospělý jako problematické. Takový žák vyžaduje zvýšenou pozornost dospělého při jeho výchovném působení. Pod tento pojem spadají jak

žáci s problémy v chování (žáci s problémovým chováním), tak žáci se specifickými poruchami chování nebo s poruchami chování. Patří sem všichni žáci, kteří problémové chování vykazují, a to z libovolných příčin.

2.1.2 Terminologie v současné české školské legislativě

Pohlédneme-li na tuzemskou legislativu, zjistíme, že novelizovaný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (konkrétně novely č. 82/2015 Sb.) používá v paragrafu 16 s názvem Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, termín těžké vývojové poruchy chování. V Přehledu podpůrných opatření, tedy v příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jsou použity v jednotlivých stupních podpory tyto termíny: rizikové chování v 1. stupni podpory, specifické poruchy chování ve 2. stupni, poruchy chování ve 3. stupni a závažné poruchy chování ve 4. stupni. Oproti tomu v Katalogu podpůrných opatření Univerzity Palackého v Olomouci, který sloužil jako jeden ze zdrojů inspirace pro vznik zmíněného přehledu, nacházíme pojmy vycházející z míry adaptace jedince: adaptivní chování, maladaptivní chování, nebo se snaží uchránit jedince „nálepky“ a zdůrazňují odpovědnost pedagogů: chování problémové a obtížně zvladatelné. Na tomto příkladu lze demonstrovat rozdíl, kdy v jednom dokumentu pozorujeme pojmy zdůrazňující obtíže žáka v oblasti sociální interakce¹⁰, v druhém dokumentu pak spíše nacházíme pojmy spojené s riziky, které jedinec může představovat pro společnost.

2.1.3 Volba použitých pojmů

Předmětem zájmu této práce jsou žáci, kteří se z nějakého důvodu stávají předmětem pedagogické nebo pedagogicko-psychologické diagnostiky, a u kterých přichází v úvahu zařazení do některé z výše popsaných skupin. V této práci jsou převážně používány pojmy,

¹⁰ V současné době je kladen velký důraz na vzájemné ovlivňování jedince a jeho sociálního prostředí. Příčina problému již není hledána pouze v defektu jedince. Jeho okolí se velkou měrou podílí na vzniku a případném řešení problému (Vojtová, 2004, s. 19.).

kteřé reflektují subjektivitu posuzování chování druhých jedinců, již se nelze vyhnout. Zároveň se autorka ztotožňuje se současnými snahami o korektní vyjadřování, kdy je problém, či porucha jedince vnímána externě jeho osobnosti. Z tohoto důvodu také volila pojem žák s problémy v chování (případně žák s problémovým chováním, s poruchou chování, s výchovnými problémy), který nejlépe odpovídá speciálně pedagogické terminologii typu žák se sluchovým postižením, se speciálními vzdělávacími potřebami apod. Žák s problémy v chování je v této práci takový žák, jehož chování je ve školním prostředí pedagogem posuzováno jako v určitém ohledu nepřijatelné. Pojem specifická porucha chování (namísto ADHD nebo hyperkinetická porucha) byl zvolen v souladu s pedagogicko-psychologickým zaměřením této práce.

Tato kapitola představila základní pojmy, se kterými se v souvislosti s problémy v chování žáků setkáváme. Je zřejmé, že vzhledem k rychlému vývoji vědy a úzkému styku tuzemských odborníků s odborníky ze zahraničí, je nutné vývoj terminologie stále sledovat, aby nám ke vzájemné komunikaci spíše napomáhala, nežli ji znesnadňovala.

2.1.4 Pojmy z oblasti psychologie

Etopedie¹¹ čerpá z mnoha dalších vědních oborů jako je psychologie, medicína, sociologie, filosofie, pedagogika a mnoho dalších. Žák s výchovnými problémy bývá v péči více spolupracujících specialistů různých oborů. Speciální pedagogika se při tvorbě hypotéz o etiologii problémů v chování žáků opírá zejména o poznatky z oboru psychologie a medicíny (psychiatrie). Tato práce se ve svých stěžejních částech zabývá psychologickými diagnostickými nástroji. Proto je nutné zabývat se také terminologií, která náleží právě do oboru psychologie. Jsou zde rozebrány z pohledu autorky pro tuto práci nejdůležitější pojmy. Jsou to pojmy, které se objevují v praktické části práce v podobě zkoumaných kategorií či podkategorií nebo pojmy, které souvisí s výzkumným vzorkem a tématem práce.

¹¹ Pojem etopedie překládá Vojtová (2004) jako výchovu směřující k nápravě chování a jeho zvyků.

Mladší školní věk

V této práci vycházíme z vymezení mladšího školního věku podle Matějčka (2011). Ten klade mladší školní věk do období 1.-3. třídy. Matějček (1986 in Langmeier, 2006) podobně jako Vágnerová (2012) dělí celé školácké období na třetiny s tím, že rozlišuje mladší školní věk (přibližně 6-8 let), střední školní věk (přibližně 9-12 let) a starší školní věk (pubescence).

Oproti tomu Langmeier a Krejčířová (2006) situují mladší školní věk přibližně do období studia prvního stupně základní školy, tedy od vstupu do školy mezi šestým a sedmým rokem života až po začátky pohlavního dospívání kolem jedenáctého až dvanáctého roku. Období pubescence autoři nazývají starším školním věkem a dělí tak období povinné školní docházky na dvě části.

V literatuře je možné najít také jiné pohledy na členění období povinné školní docházky. Kuric (1986, in Langmeier, 2006) člení mladší školní věk (v jeho podání dobu školního dětství) dále na období prvních dvou let školní docházky a na druhou etapu, která trvá do doby před začátkem pubescence. Kucharská a spol. (2013) vymezují věk mladšího školního věku do období 3. - 5. ročníku základní školy. Vidíme tedy, že je v tomto ohledu terminologie velmi nejednotná.

Prosociální chování

Prosociální chování, altruismus a pomáhající chování jsou podle Slaměníka (2008) velmi blízkými pojmy. Prosociální chování je typem sociálního chování. Jeho opakem je chování antisociální. Jde o chování v souladu se společenskými normami a společností oceňovanými hodnotami. Lze jej charakterizovat jako *„jakýkoli akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným“* (Slaměník, 2008, s. 285). V případě altruismu navíc takováto činnost není spojena s očekávaným ziskem.

H. W. Bierhoff (2006 in Záškodná, 2009) považuje prosociální chování za chování s cílem zlepšení situace druhé osoby a vyjímá z obsahu tohoto pojmu chování, které je konáno v rámci určité profese a chování neadresované jedinci, nýbrž instituci. Takové chování může být motivováno egoisticky i altruisticky.

V praktické části této práce je za prosociální chování považováno chování orientované na zlepšení situace druhé osoby při libovolné motivaci takového chování. V praktické části je takové chování proto nazýváno také jako chování orientované na druhé.

Dalším spřízněným pojmem jsou prezentované normy. V této práci se jedná o takové normy, které žák deklaruje, když mluví o tom, co je podle něho správné, co je špatné a jak by se postavy správně měly zachovat. S. H. Schwartz (in Zášková, 2009) shledává osobní normy jako důležitý činitel prosociálního chování. Popisuje je jako normy, které jsou na rozdíl od sociálních norem zevnitřněné. Protože nemůžeme bezpečně říci, které z těchto norem žák při lekcích Děti spolu prezentuje, zavádíme v této práci kategorii prezentovaných norem.

Empatie

Velký psychologický slovník vykládá pojem empatie v širším smyslu jako: „*umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat, o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá; souvisí se schopností naslouchat a vnímat neverbální komunikaci; v pozadí empatie pravděpodobně neurofyziologické mechanismy, protože při určitých narušeních mozku neumějí postižení rozlišit např. citový výraz lidského hlasu či pojmenovat své vlastní emoce; vyvíjí se od nejútlejšího věku, přes výrazné rozdíly mezi dětmi*“ (Hartl, 2010, s. 127).

Empatie je však pojmem, o jehož obsahu nepanuje v literatuře shoda. Některé směry akcentují emocionální složku empatie, jiné její složku kognitivní. Předchůdcem pojmu empatie byla podle Záškové (2009) sympatie. Pojem sympatie se vyskytuje už ve starověké řecké filozofii¹², většího významu pak dosáhl v 18. a 19. století, kdy byla sympatie chápána jako „*vlastnost lidské duše, jež tvoří základy soucitu, svědomí, spravedlnosti a altruismu a výrazným způsobem tak reguluje vztahy mezi lidmi*“ (Gavrilova, 1975 in Zášková, 2009, s.

12 Jiřina Prekopová (2004) uvádí původ slova sympatie jako „Sym“, které znamená „S“ a „pathos“, čili „cit, roznění, utrpení“ a překládá jej jako soucit.

100). W. McDougall (in Zášková, 2009) se domníval, že sympatie vzniká u pozorovatele mimovolně na základě pocitové emocionální indukce.

Na tradici chápání pojmu sympatie navázaly teorie, které prosazují emocionální koncepci empatie. Empatie bývá představiteli těchto směrů chápána jako „*emocionální reakce pozorovatele na pozorované emoce jiné osoby*“ (Zášková, 2009, s. 111) a zdůrazňován je zde prvek vcítění.

Oproti tomu kognitivně orientovaní autoři chápou empatii jako fenomén poznávání prostřednictvím „*vmýšlení*“ (Zášková, 2009, s. 112) a považují ji za percepční vlastnost. Velký význam v těchto teoriích hraje přijímání role druhého, přijímání jeho perspektivy. Další teorie se pokoušejí o určitou syntézu výše zmíněných koncepcí. Zároveň různými způsoby vykládají empatii buď jako osobnostní vlastnost (dispoziční empatii), empatii jako situačně specifický stav nebo empatii jako multifázový experiencální proces. (ibid.) M. H. Davis (in Zášková, 2009) popisuje ve svém širokém multidimenzionálním modelu konstrukty, které s empatií souvisejí a dotýkají se jak emocionální, tak kognitivní dimenze. Jsou to antecedenty, procesy, intrapersonální důsledky a interpersonální důsledky. Uvedený komplexní pohled na empatii s ohledem na její kognitivní i afektivní stránku sdílí také autorka této práce.

Empatie je podle některých autorů (Slaměník, 2008) jedním z principů, které vysvětlují prosociální chování. Zášková (2009) uvádí empatii jako jeden ze čtyř důvodů prosociálního chování spolu s internalizací norem a hodnot, analýzou nákladů a zisku a pomáháním jako způsobu řešení problému.

Podle Slaměníka (2008) poznávací složka empatie pomáhá rozlišit situaci, ve které je vhodné poskytnout pomoc. Prostřednictvím empatie jsme schopni prožívat situaci blízce až identicky s jiným člověkem a na základě této zkušenosti se následně pokoušet o odstranění sdíleného nám i druhé osobě nepříjemného stavu. Vágnerová (2012) uvádí, že ve školním věku roste schopnost žáků empatii využívat. Jejím prostřednictvím umožňují žáci přenos emocí z jedné osoby na druhou. Zároveň se učí své emoce ovládat a nenechat se příliš emocemi druhých ovlivňovat.

Z uvedeného vyplývá, že pozorované prosociální chování nemusí být vždy spojeno s empatií. Zároveň schopnost provést podrobný popis vnitřních stavů a emocí druhé osoby může poukazovat na rozvinutou kognitivní složku empatie.

V našem výzkumu byly zkoumány některé kategorie, které s možnostmi rozvoje empatie souvisí. Protože chápeme empatii jako jev, který má svou kognitivní a emocionální stránku, byly zkoumány jen projevy, které mohou na schopnost empatie poukazovat. Skutečné využití empatie také v její emocionální podobě nemůžeme dokázat ani vyvrátit. Jednalo se o předpoklady, které s rozvinutím empatie souvisí, jako například internalizované hodnoty žáka v podobě oceňovaného chování a zájmu či nezájmu o prožívání druhých osob, dále se jednalo o kognitivní schopnosti, které jsou součástí kognitivní složky empatie: kvalita popisu osob, popisu jejich vnitřních stavů, prožívaných emocí a chápání zobrazených sociálních situací. Jako možný, ne však jistý, důsledek empatie byla zkoumána také schopnost předvídat, jak se osoby v daných situacích zachovají.

Sociální poznávání

František Baumgarten (in Výrost, 2008, s. 181) popisuje sociální poznávání jako „*mentální reprezentace, které lidé mají o sociálním světě*“. Obsahem těchto reprezentací jsou charakteristiky sociálních skupin, jednotlivých lidí, nás samotných i vztahů kolem nás. Sociální poznávání je také procesem, při kterém zpracováváme informace a odvozujeme z nich nejruznější vysvětlení pro chování lidí kolem nás, získáváme určitý pohled na sebe sama, tvoříme své postoje i předsudky. (ibid.) V tomto smyslu je sociální poznávání chápáno také v této práci.

Vágnerová (2012) uvádí, že ve školním věku klesá kognitivní egocentrismus a roste schopnost rozpoznávat emoce druhých lidí i své vlastní emoce. Žáci mladšího školního věku už dovedou určit, jak se druzí cítí. Některé emoce spojené s poznáním, že něco mohlo být lepší, než je, pokud by se zachovali jinak (lítost), chápou děti podle Vágnerové (ibid.) až kolem osmého či devátého roku. Widen (2010) provedla v USA výzkum rozpoznávání emocí u dětí přibližně od 4 do 10 let. Na základě výsledků dělí emoce na emoce, které identifikuje dítě přednostně díky výrazu tváře a na emoce, které identifikuje lépe z příběhu.

Do první kategorie řadí emoce: naštvaný, smutný, šťastný, nadšený a překvapený¹³. Pro emoce, které děti z tváře nepoznávají je typické, že je identifikují na základě okolností, které je způsobují a událostí, které následují. Jsou to: strach, soucit, rozpaky, znechucení a stud. Tyto emoce se podle autorů vynořují později. Widen (ibid) také pozorovala, že pokud děti nerozeznávají emoce vyššího stupně, zaměňují je za emoce stupně nižšího jako je hněv nebo smutek. Smutek od studu rozlišily už některé mladší děti, ale pouze pokud byly představeny v příběhu. Emoční ambivalenci dokážou děti podle Vágnerové (2012) chápat až kolem 10. roku. Všechny tyto údaje o vývoji dětské psychiky jsou cenné pro praktickou část této práce.

Vývoj emočního porozumění závisí mimo jiné na kvalitě předchozích sociálních zkušeností žáka. Regres v této oblasti mohou způsobovat stresové zkušenosti, zanedbávání v rodině, ale také výchova hyperprotektivního typu bez poskytování dostatečné zpětné vazby dítěti (Langmeier, 2006). Proces emočního porozumění mohou komplikovat také snahy jednotlivců skrývat své emoce (maskování), snahy změnit intenzitu projevovaných emocí (modulace) a předstírání emocí, které nemáme (simulace). (Carlson et al. in Plháková, 2004)

Sebereflexe

Plháková hovoří o reflexi a sebereflexi v souvislosti s Johnem Lockem, který popsal „*schopnost lidského vědomí obrátit se samo k sobě a pozorovat svou vlastní činnost*“ (Plháková, 2004, s. 43). V sociální psychologii, která zdůrazňuje interpersonální vlivy sebereflexe, je sebereflexe nadřazeným pojmem dalších významných často používaných pojmů. Zahrnuje sebepoznávání, sebehodnocení a seberegulaci. Sebehodnocení může být nahlíženo obecně jako celkové hodnocení vlastního já (self-worth) nebo jako dílčí, konkrétní sebehodnocení (self-evaluation). (Výrost, 2008) Je běžné, že informace, které o sobě samých získáváme, reinterpreтуjeme a přehodnocujeme tak, abychom se mohli hodnotit lépe. „*V tomto smyslu se člověk vyznačuje zásadním nedostatkem kritického sebehodnocení.*“ (Nakonečný, 2009, s. 119)

¹³ Podle Plhákové (2004) mají emoce svou citovou a expresivní složku. Citovou složku pak dělí na city základní (strach, hněv, radost, smutek, odpor a překvapení) a sociální (ke kterým patří také etické city – hanba, stud, rozpaky, pocit viny, pocit křivdy a další).

Ve školním věku se podle Vágnerové (2012) rozvíjejí sebehodnotící emoce. Dítě je svým okolím hodnoceno a srovnává se ve škole i mimo ni s vrstevníky. Na jejich základě se formuje sebepojetí žáka.

V praktické části bude sebereflexe zachycována v projevech sebepoznávání a sebehodnocení. Seberegulace bude v našem pojetí ze sebereflexe vyňata.

Seberegulace

Seberegulaci popisuje Výrost (Výrost, 2008) v souvislosti s vlivem já na jednání a chování.

Langmeier (2006) chápe seberegulaci jako schopnost volního sebeřízení včetně emoční seberegulace. V mladším školním věku už se žáci zlepšují v ovládání vnitřních prožitků. Také své chování už lépe ovládají. (Vágnerová, 2012) Dovedou předstírat emoce, které nemají, v situacích, kdy je sociálně žádoucí určitou emoci projevít. Úspěšná adaptace žáků velmi závisí na jejich schopnosti správně vyhodnotit sociální situaci a uvědomit si, jaké emoce v ní mohou dávat najevo a jaké by měli potlačit. Pokud žáci umí dobře regulovat své emoce, dovedou také lépe předcházet konfliktu a méně podle Vágnerové vyhledávají dospělé. Ve vrstevnické skupině, kde jejich chování dospělí neregulují zvnějšku, můžeme pozorovat seberegulaci dětí lépe nežli v přítomnosti dospělých. (ibid.).

Schopnost seberegulace se rozvíjí postupně. Ovlivňuje ji emoční reaktivita a volní ovládání emočních reakcí. Emoční reaktivitu určuje naše biologická dispozice a temperament. Jedná se o zráním ovlivněnou míru dráždivosti, impulzivitu, sklon k inhibici emočních reakcí. Žáci mladšího školního věku by měli být schopni impulzy k akci potlačovat, jednat záměrně a plánovitě. Bez této schopnosti se žáci mohou jen obtížně soustředit na soustavnou práci (Langmeier, 2006).

Vágnerová (2012) uvádí, že úspěšné seberegulaci žáků napomáhají také některé sebehodnotící emoce (stud, vina, hrdost). Ty jim brání chovat se bezohledně a nezodpovědně. Pokud si žák uvědomí porušení norem, obvykle získá pocit viny a snaží se o nápravu toho, co způsobil.

V praktické části bude seberegulace chápána jako schopnost ovládat své chování včetně expresivní složky emocí na základě zpětné vazby z okolí.

Byly zde představeny některé pojmy z oboru psychologie. Je patrné, že spolu všechny úzce souvisí. Vztah mezi popsányými pojmy je problematikou, kterou řeší každý psycholog. Každý psychologický směr má pro ni jiná vysvětlení. Pro tuto práci je důležité, že byly některé vztahy mezi pojmy nastíněny a pojmy byly definovány tak, jak je autorka textu bude dále používat.

2.2 Žák s problémy v chování a realizace společného vzdělávání

Výchovné problémy žáků jsou v naší republice reflektovány také legislativně. Společnost si je vědoma významu problematiky spojené s chováním žáků a snaží se jim poskytnout odbornou pomoc a ochranu tak, aby byl jejich vývoj optimalizován.

Novelizovaný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 82/2015 Sb. je pro školy hlavního proudu velkou výzvou. Spolu s prováděcí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, přinesl razantní změny do pedagogické praxe. Myšlenka inkluzivního vzdělávání by měla být v dalších letech realizována důsledněji než dosud a měla by dostat ještě větší podporu v oblasti legislativy a finančního zabezpečení. *„Cílem procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu.“* (MŠMT, 2015, s. 3) Novela školského zákona přináší opatření zaměřená na realizaci inkluzivního vzdělávání. Upouští do určité míry od kategorizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle jejich příčiny a nově tyto žáky definuje jako žáky s potřebou podpůrných opatření. Podpůrná opatření člení do pěti stupňů podle stupně míry poskytované podpory.

Popsané změny provázejí bouřlivé diskuse odborné i laické veřejnosti. Své (mnohdy protichůdné) názory deklarují veřejně Asociace speciálních pedagogů ČR, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, Aliance rodičů za inkluzi, prezident republiky Miloš Zeman a další. Hlavní kritikové novely poukazují na obtíže, které budou inkluzi doprovázet, a to především z hlediska péče o žáky s různými druhy postižení, kteří přinášejí velké nároky

na odborné znalosti pedagogických pracovníků. Právě začlenění žáků s problémy v chování „*hodnotí učitele jako nejrizikovější, výuku v takové třídě jako nejvíce zatěžující*“ (Visser, Daniels, Cole, 2001, Meijer, 2005 in Vojtová 2008, s. 10.).¹⁴ Tito žáci vyžadují od učitele odlišný přístup, než jaký má k ostatním žákům (zpravidla jde o přístup pro učitele náročnější) a přináší mu méně uspokojení než jiní žáci, když vynaložené pedagogické úsilí nepřináší očekávané výsledky (Vágnerová, 1997).

Spolu s mnoha plánovanými opatřeními je možné předvídat nárůst poptávky po práci školního speciálního pedagoga a změnu těžiště jeho práce, která se bude muset orientovat na cílovou skupinu kvantitativně a kvalitativně mírně odlišnou. Lze předpokládat, že žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách postupně přibude a budou se zde objevovat také žáci s vážnějším typem postižení než dříve. Speciální pedagog bude důležitým pracovníkem školy, který by měl být schopen inkluzi napomáhat a usnadňovat její realizaci všem zúčastněným stranám (žákům, rodičům i učitelům). Zejména speciálního pedagoga by měla přirozeně zajímat skupina žáků s problémovým chováním a specifickými poruchami chování, protože právě oni jsou a budou pravděpodobně v praxi často řešeným tématem. Již v současné praxi jsou tito žáci běžně integrováni. Ve školním roce 2015/2016 se v českých základních školách vzdělávalo celkem 7974 žáků s vývojovou poruchou chování, z toho 6559 se vzdělávalo v běžných třídách (Statistická ročenka školství: Výkonové ukazatele 2015/16, 2016, s. 3.).

Z vlastní činnosti školního speciálního pedagoga vím, že je nutné stále hledat vhodné formy a prostředky praktické pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podle toho, co konkrétní žák potřebuje. Speciální pedagog je zde velkým pomocníkem učiteli v procesu individualizace výuky. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2016) klade na učitele povinnost rozvíjet žáky nejen v oblasti kognitivní, ale také psychomotorické a afektivní. Žák s problémy v chování potřebuje zvýšenou péči, aby se mohl podle požadavků tohoto dokumentu žádoucím způsobem vyvíjet. Metoda, která je

¹⁴ Všichni dotazovaní vyučující ve výzkumném šetření Stanislava Navrátila z roku 2004 uváděli nevhodné chování žáků jako klíčový faktor, který jim znesnadňuje řízení učení, dosahování vzdělávacích výstupů i organizaci mimotřídní a mimoškolní činnosti (Navrátil, 2011, s. 9).

předmětem mé práce, by měla být jedním z nástrojů, které může pedagog, speciální pedagog, nebo školní psycholog použít v procesu získávání diagnosticky cenných údajů o žácích s problémy v chování.

2.2.1 Cíle vzdělávání

V této práci se věnujeme žákům s výchovnými problémy na základní škole. Zajímá nás proto v první řadě, co od nich společnost očekává. Čeho by měli jako plnohodnotní členové naší společnosti dosahovat? V této kapitole nahlédneme do rámcového vzdělávacího programu a pokusíme se na tuto otázku odpovědět. Abychom dokázali odlišit, které cíle se týkají žáků s problémy v chování nejvíce, využijeme taxonomii vzdělávacích cílů.

Podrobně se otázkám cílů a pochopení procesu učení věnoval Benjamin Bloom, který ve své době spolu se svými kolegy reagoval na rostoucí zájem o nástroje pro testování výkonů žáků v USA (Krathwohl, 1971). Spolu s kolektivem autorů sestavil taxonomii, která představuje na sebe navazující stupně cílů tak, jak si je žák osvojuje. Touto taxonomií se mnozí inspirovali a pro pedagogy se stala účinným nástrojem. Bloom, Krathwohl a Masia dělí cíle vzdělávání do tří domén: do roviny kognitivní spadají cíle zaměřené na dovednost pamatovat si, reprodukovat, řešit a kreativně tvořit nové ideje; rovina afektivní se týká dovedností, u kterých je akcentován citový tón a emoce, jde tu o dosažení určitého stupně akceptování, nebo odmítnutí obsahů a idejí; a v poslední rovině psychomotorické se jedná o cíle, při kterých se uplatní svalová a motorická dovednost, manipulace a koordinace. Od roku 1948, kdy skupina psychologů začala na taxonomii pracovat (Krathwohl, 1971), prošla taxonomie mnoho úpravami. Klapko například hovoří kromě zmíněných tří domén také o doméně osobnostně sociální. „*Na rozdíl od afektivní domény kurikula se důraz v osobnostně sociální doméně kurikula zaměřuje na sebeprožívání a sebeovládání žáků nebo na jednání žáků v rámci fungování dobrých mezilidských vztahů. V cílech afektivní domény kurikula je zřetel směřován na činnosti žáků, které postupně napomáhají zvnitřňovat pozitivní životní hodnoty k věcem, k přírodě i ke společnosti. Tyto dvě domény mají průnik v podpoře prosociálních mezilidských vztahů.*“ (2012, s. 9)

Podle autorů Bloomovy taxonomie rozlišovali již starověcí řečtí filosofové tři odlišné domény: poznávání, konání a cítění, případně myšlení, vůli a činy (Krathwohl, 1971, s. 7).

Vztah kognitivní a afektivní složky našeho myšlení a konání byl tématem pro mnohé významné psychology. Například Jean Piaget píše: „*Laikové mluví o „citech“ a „inteligenci“ jako o dvou protichůdných „schopnostech“, ale ve skutečnosti jsou to prostě způsoby chování člověka a týkají se myšlenek nebo věcí; v každé z těchto forem chování se účastní stejné afektivní i poznávací aspekty jednání, aspekty vždy ve skutečnosti spojené, takže nemohou nijak představovat nezávislé schopnosti.*“ (1966, s. 12)

Reuven Feuerstein, Piagetův žák, o kterém bude v této práci více pojednáno, složku afektivní a kognitivní neodděluje. Obě tyto složky pro něj tvoří strukturu, ve které část emoční představuje prvek aktivizační (Feuerstein, 2014).

Autoři uvedené taxonomie uznávají, že odpovědi v testech podává individuum jako celek, nikoliv jen jedna jeho složka (Krathwohl, 1971). Z výsledků žáka v jedné doméně však nemůžeme usuzovat na výsledky druhé domény. Nic, co zařadili autoři do cílů jedné domény není úplně zbaveno vlivu jiné domény. Jednotlivé domény tedy pouze sdružují cíle, které spojuje důraz na jednu ze tří oblastí (ibid.). Přestože nahlížíme rozdělení kognitivní a afektivní složky jako částečně umělé, bude pro nás užitečné na toto dělení v následujících kapitolách přistoupit, zmapovat cíle základního vzdělávání a zamyslet se nad tím, kterých cílů bude pro žáky s problémy v chování nejobtížnější dosáhnout.

Obecné cíle základního vzdělávání podle RVP ZV

V RVP ZV (2016) je uvedeno, že utváření a rozvoj klíčových kompetencí a celkové budování spolehlivého základu všeobecného vzdělávání by se mělo orientovat především na životu blízké situace a praktické jednání žáků.

Cíle základního vzdělávání uvedené v RVP ZV jsou následující:

„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení

podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů

vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci

rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti

vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě

*učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám,
učit je žít společně s ostatními lidmi;*

*pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a
uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní
životní a profesní orientaci.“ (RVP ZV, 2016, s. 8-9)*

Podle popsané kategorizace cílů do domén lze roztrdit také současné cíle RVP ZV.

V tabulce č. 1 jsou uvedeny hlavní cíle, které si má žák během základního vzdělávání osvojit, rozdělené do tří sloupců podle toho, která doména se podle našeho názoru podílí největší měrou na dosažení uvedeného cíle.

Cíl *dosažení schopnosti žít s ostatními lidmi* považujeme za určitý vrchol základního vzdělávání, kterému slouží ostatní cíle ze všech tří domén. Tento cíl se shoduje se současným směřováním českého školství a s realizací společného vzdělávání.

TABULKA Č. 1: Cíle vzdělávání

| kognitivní | afektivní | psychomotorická |
|--|---|-------------------|
| osvojení strategie učení | motivace pro celoživotní učení | účinná komunikace |
| tvořivé myšlení, logické uvažování, řešení problémů | všestranná, účinná a otevřená komunikace | |
| schopnost poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti podle reálných možností | schopnost spolupráce, respekt k práci a úspěchům svým i druhých | |
| uplatnění schopností, vědomostí a dovedností k rozhodnutí o své životní a profesní orientaci | svěbytná svobodná odpovědná osobnost | |
| | potřeba projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání | |
| | vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a přírodě | |
| | aktivní ochrana zdraví, pocit odpovědnosti za zdraví | |
| | tolerance a ohleduplnost k jiným lidem, kulturám a duchovním hodnotám | |
| → | SCHOPNOST ŽÍT S OSTATNÍMI LIDMI | ← |

Pokud si uvědomíme, kolik cílů RVP ZV spadá právě do afektivní domény, vyvstane nám význam práce s žáky na těchto „afektivních“ cílech v celé své závažnosti.

Afektivní cíle RVP ZV pro první období

Nový rámcový vzdělávací program stanoví očekávané výstupy vzdělávání dvojí úrovně. Jedná se o očekávané výstupy a o upravené očekávané výstupy (značené písmenem „P“). Upravené výstupy slouží při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky

s přiznanými podpůrnými opatřeními ve stupni 3 a výše. Jedná se o výstupy nižší obtížnosti a žákům s opatřeními 3. stupně jsou přiděleny pouze pokud se jedná o žáky s lehkým mentálním postižením. (RVP ZV)

Očekávané výstupy základního vzdělávání jsou v RVP ZV rozděleny do tří období. První období 1. - 3. třídy je obdobím, kdy se žák adaptuje na nové prostředí a novou životní situaci školáka. Druhé období zahrnuje 4. a 5. třídu. Výstupy vzdělávání na konci 5. třídy jsou závazné. Třetí období odpovídá druhému stupni základní školy. V našem výzkumu se výzkumný vzorek žáků nacházel v prvním období RVP ZV. Proto zde afektivní cíle pro tuto vzdělávací etapu budou podrobněji rozebrány.

Největší podíl cílů z domény afektivní je zařazen do vzdělávací oblasti Etická výchova, Komunikační a slohová výchova, Lidé kolem nás, Člověk a jeho zdraví a Dramatická výchova. Některé takové cíle nalézáme také v oblasti Literární výchova, Výtvarná výchova, Tělesná výchova, Příprava pokrmů a Taneční a pohybová výchova.

Nároky na chování a prožívání žáků jsou vysoké. Již na konci prvního období (ve 3. třídě) by měl žák respektovat základní komunikační pravidla rozhovoru a měl by být schopen volit vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních a mimoškolních situacích. Úroveň sociálního porozumění žáka by mu neměla bránit například seřadit ilustrace do správné posloupnosti a vyprávět s jejich pomocí krátký příběh (RVP ZV). Právě tyto cíle jsou vyňaty ze seznamu minimálních výstupů pro žáky s lehkým mentálním postižením. Je zde zohledněna skutečnost, že pokud během vzdělávacího procesu nastává problém v osvojování cílů, potřebuje žák často odbornou péči, dostatek času a toleranci určitého „opoždění“, které vůči svým vrstevníkům vykazuje.

Důraz na afektivní cíle u žáků s lehkým mentálním postižením je kladen v oblasti Lidé kolem nás. Od žáků s LMP je v prvním období očekáváno dodržování základních pravidel společenského chování, adekvátní chování při setkání s neznámými lidmi a tolerance k přirozeným přednostem i nedostatkům spolužáků.

Další cíle afektivní domény pro první školní období jsou tyto: žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu, je schopen sdělit výsledky své činnosti spolužákům, projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků i jiných lidí, jejich přednostem i nedostatkům, vybírá si

bezpečná místa pro hry a trávení volného času, dodržuje základní pravidla silničního provozu, jedná tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných, chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, odmítne jemu nepříjemnou komunikaci, dobře reaguje na pokyny dospělých při mimořádných událostech, spolupracuje při jednoduchých týmových pohybových činnostech a soutěžích, dodržuje hlavní zásady hygieny a bezpečnosti, reaguje na základní pokyny k osvojení určité dovednosti a její organizaci, chová se vhodně při stolování, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpozná je v chování druhých, zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání, spolupracuje při tvorbě jeviště, prezentuje práci spolužákům a naslouchá ostatním, reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla.

Specifickou oblastí z hlediska cílů vzdělávání je Etická výchova. Ta stanoví žákům v prvním školním období osvojení prosociálního chování včetně reflektování situace druhých a účinné pomoci, úcty k druhým lidem a zájmu o spolužáky. Žák se má umět omluvit, poprosit a má dodržovat (splnitelná) třídní pravidla. Měl by být také schopen vyjadřovat své city a soucit s druhými.

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je rozvíjení citové složky a hodnotového systému žáků jednoznačně a výrazně zakotveno. Pokud shrneme naše zjištění, pak pozorujeme mezi afektivními cíli prvního období RVP ZV cíle zaměřené na tyto oblasti: komunikační dovednosti, sociální poznávání, chování v souladu se společenskými normami, vlastní bezpečnost a bezpečnost druhých a cíle zaměřené na prožívání, které je předpokladem prosociálního chování (tolerance, úcta k druhým lidem, zájem o spolužáky, soucit s druhými).

Asi žádný žák třetí třídy neplní všechny popsané afektivní cíle RVP ZV pro první období. Je přirozené, že děti někdy zlobí, že se nechovají podle pravidel slušného chování. Pedagogové, kteří vyučují předměty, v nichž se zaměřují na některé z vyjmenovaných afektivních cílů by si však měli uvědomit, že pro určitý typ žáků ve třídě může být jejich předmět (většinou žáků vnímaný jako bezproblémový, odpočinkový) plný obtížných situací, se kterými se nejsou schopni dobře vypořádat. Nad těmito žáky by se měl učitel zamýšlet a uvažovat o tom, jak jim pomoci v dalším rozvoji.

2.2.2 Vývojová specifika žáků mladšího školního věku v oblasti emočního vývoje a socializace

Abychom mohli žákům s problémy v chování porozumět a při společném vzdělávání s nimi efektivně pracovat, je potřeba mimo jiné vědět, s jakými vývojovými úkoly typickými pro svůj věk, se potýkají. V této části práce bude pojednáno o tom, jaká specifika s sebou mladší školní věk přináší především v oblasti emočního vývoje a socializace žáků.

Vstup do školy je výrazným mezníkem v procesu socializace každého člověka. Učitelé a spolužáci se stávají vedle rodičů dalším výrazným činitelem, který žáka ovlivňuje. Někdy se děti setkají ve škole s prvními neúspěchy a musí se naučit tyto výzvy zvládnout (Vágnerová, 2012). Sebepojetí a sebehodnocení se v tomto věku plně rozvíjí. Postupně roste schopnost introspekce. Sebehodnocení méně úspěšných žáků během mladšího školního věku často postupně ještě více klesá v důsledku stále zvyšujícího se významu porovnání s vrstevníky (Langmeier, 2006).

Kolektiv vrstevníků je pro žáky jedinečným prostředím, kde se mohou učit pomoci slabšímu, spolupráci, soutěživosti a soupeřivosti. Dominance, kterou někteří žáci vykazovali již ve skupinách dětí předškolního věku, se nyní umocňuje stejně jako opačný extrém trpné podřídivosti. Kromě forem sebeprosazování se také začíná projevovat schopnost sociálního porozumění a dále se rozvíjí. Již děti v předškolním věku dokážou rozlišovat projevy chování od vnitřních stavů, ale projevy emocí ještě považují za přímý odraz vnitřních dějů. (Langmeier, 2006) Žák v mladším školním věku již ví, že je do určité míry možné ovlivnit také vnější projevy emocí, umí některé emoce předstírat a okolo 10. roku si začíná uvědomovat, že charakter některých prožitků je ambivalentní (Vágnerová, 2012).

Narůstá také schopnost seberegulace spojená se schopností klást si vzdálenější cíle, odložit vlastní uspokojení a do určité míry ovládat své vnitřní prožitky (Langmeier, 2006). Rostoucí úroveň seberegulace můžeme podle Vágnerové (2012) nejlépe pozorovat v kolektivu vrstevníků, kde jejich chování není regulováno zvnějšku.

V období mladšího školního věku si žáci osvojují novou roli žáka a spolužáka, poznávají roli učitele. Rodina je pro ně emočním zázemím a ovlivňuje do značné míry adaptaci žáka na nové prostředí rodinnými normami, hodnotami a vztahem ke školním povinnostem. (Vágnerová, 2012)

Na začátku školní docházky již žáci zpravidla znají elementární společenské normy (ví, co se smí a nesmí) i základní hodnoty (co je dobré a zlé). Žák reflektuje takové normy, které do něj vložily pro něj významní dospělí v předchozích obdobích života. Škola představuje žákovi nové normy, které mu předkládá jako obecně platné. (Vágnerová, 2012). Sociální kontrola a hodnoty žáka jsou ještě velice labilní, situačně podmíněné a k systému hierarchicky uspořádaných hodnot mají ještě daleko (Langmeier, 2006).

Ke značným změnám dochází také v oblasti morálního úsudku. V Piagetově teorii je do období po nástupu do školy situován postupný přechod žáků od heteronomní morálky (stádium závislosti na vnějších zákonech a pohnutkách) k morálce autonomní (morální zákony jsou zvnitřněné). Od šesti do deseti až jedenácti let, ve stadiu heteronomní morálky, žáci ještě neberou v potaz okolnosti, v nichž se jedinec nachází, když stojí před určitou svou povinností nebo dilematem. Správná jsou ta pravidla, která přicházejí od autorit. Žák se nachází ve stavu kognitivního egocentrismu, kdy se ještě nedokáže podívat na svět jiným úhlem pohledu, než svým vlastním (Piaget, 1977 in Vacek, 2008). Ve svém výzkumu Vacek (2008) získal shodně s Piagetem data o nárůstu počtu autonomních odpovědí žáků v rozmezí mezi prvním a pátým ročníkem základní školy. Heteronomní odpovědi klesly z 55 % v 1. ročníku na 20 % v 5. ročníku. Autonomních odpovědí přibylo z 5 % na 32,5 %. Rozpor, který v praxi pozorujeme mezi morálním úsudkem a chováním, je vysvětlován různými způsoby. Podle Vacka k popsanému rozporu přispívají tyto vnější příčiny: *„nátlak mezni životní situace; tlak sociální skupiny (a to především v období dospívání); nátlak sociálních vzorů, zvláště v případě identifikace; dezorientace způsobená neobvyklostí a složitostí situace aj.“* (Vacek, 1987 in Smolíková, 2010, s. 97).

Mladší školní věk je tedy pro žáky náročné období. Zároveň je pro jejich život velmi důležité. Vždyť v tomto období symbolicky začíná jejich dlouhá cesta k produktivnímu věku. Proběhne-li úspěšně, budou mít žáci dobré předpoklady k tomu zvládnout i další vývojové úkoly, které je v životě čekají. Dále se v této práci budeme zabývat žáky, u kterých popsané procesy neproběhly hladce a kteří z nejrůznějších důvodů nedokáží plnit nebo neplní zmapované cíle tak, jak to po nich společnost žádá.

2.2.3 Psychologie žáka s problémy v chování

Žák s výchovnými problémy z podstaty věci neplní všechny afektivní cíle RVP ZV tak, jak to od něj okolí očekává. Způsoby, jakými se s tím žák vyrovnává, jsou různé. Učitel, který se snaží situaci řešit, má před sebou komplexní problém a neměl by se spokojit s povrchním či zjednodušujícím řešením. V první řadě by se měl být schopen zamyslet nad okolnostmi, které mohou chování žáka ovlivňovat. „*Učitel si všímá především zjevných projevů, prožitky dítěte nezná a často ani netuší, jaké skutečně jsou. Učitel o méně zjevných projevech dětské psychiky většinou ani nemá čas uvažovat.*“ (Vágnerová, 1997, s. 90)

Za problémy v chování vždy stojí nějaký důvod. Je možné i to, že žák určité chování okoukal ve své partě, projevuje únavu, provádí svůj ojedinělý experiment nebo svým chováním třeba volá o pomoc (Mertin, 2016).

Roli žáka s problémy v chování ovlivňuje více faktorů. Vliv na postavení žáka má subjektivní hodnocení učitele. Toto učitelovo hodnocení může být umocněno faktem, že práce s problémy v chování žáků pedagoga málo uspokojuje. Vynaložené úsilí často nepřináší očekávané výsledky. Způsob, jakým jsou okolím interpretovány příčiny žákova chování, je velmi významný. Předpokládaná míra zavinění problémového chování samotným žákem bývá okolím přeceňována. Dítě často není schopno své chování ovládat. Snadno může dojít ke stigmatizaci těchto žáků, což negativně ovlivňuje jejich další vývoj. Je-li za příčinu chování žáka určena porucha, nemoc, nebo jiná neosobní příčina, pak bývá dítě s problémy v chování okolím více tolerováno. Pojmenování problémů může vést ke stigmatizaci, zároveň však může nastolit cestu ke zlepšení perspektiv žáka, který je diagnostikován a přestává být vnímán jako hlavní viník svého chování. Nároky na takového žáka by následně měly být upraveny do zvládnutelné podoby¹⁵ (Vágnerová, 1997).

Temperament žáka může zvyšovat riziko vzniku problémů v chování. Zvláště impluzivitu, emoční vzrušivost a s nimi spojenou nízkou frustrační toleranci považuje Vágnerová (ibid.) za nepříznivé faktory, které vedou ke snížené schopnosti sebeovládání. Genetické dispozice nebo deprivace mohou vést k poruchám citového vývoje v podobě citové plochosti,

¹⁵ I zde je potřeba postupovat s rozmyslem. Rodiče (někdy i učitelé) mají často sklon své nároky neadekvátně snížit. Odhadnout, co žák může zvládnout, je tedy velmi důležité (Vágnerová, 1997).

nedostatku empatie, egoismu a podráždění spolu s nedostatkem ohledu k druhým a jejich potřebám (ibid.). Emoční reaktivita není pouze vrozená, nepříznivě ji ovlivňuje také případná negativní zkušenost, kterou jedinec v životě získal, sociální vztahy i jeho školní prospěch. Odchylkami v emotivní oblasti bývá ovlivněno také chování jedince a v jeho důsledku mezilidské vztahy (ibid.).

Protože žádný žák není solitér, ovlivňuje svým chováním okolí a okolí ovlivňuje jeho. V zájmu rodičů, učitelů, vychovatelů i všech blízkých osob je nepříznivou situací žáka řešit. Není možné efektivně řešit to, co jsme dobře nepoznali. Přesuneme se zde proto k širšímu tématu diagnostiky žáků s výchovnými problémy.

2.3 Diagnostika žáků s výchovnými problémy

V této kapitole bude pojednáno o diagnostice, diagnóze a jejích souvislostech, v druhé části kapitoly pak budou popsány metody poznávání žáků. Samostatně bude popsána diagnostika hyperkinetického syndromu.

Školní speciální pedagog – etoped se řídí dílčími etopedickými úkoly, které mají za cíl omezení znevýhodnění a rizik vzniku poruch emocí a chování a k nastolení změny v chování (Vojtová, 2004). V první řadě je jeho úkolem rozpoznat první signály rizika v chování jedince nebo v sociální skupině. Následně zjišťuje charakter nežádoucího chování. Dále vybírá vhodnou intervenci a pokouší se eliminovat nebo odstranit nežádoucí a destruktivní vlivy z okolí jedince (Vojtová, 2004, s. 29). Jeho speciálně pedagogická péče směřuje k optimalizaci životních perspektiv žáků.

V souladu se změnami, které přinesla nová legislativa, tedy v souladu s orientací na podpůrná opatření spíše než na stanovení diagnózy, by se měli i všichni odborníci na půdě školy při diagnostice žáků orientovat především na cíl a návrh vhodné intervence. Je potřeba mít vždy na paměti, za jakým účelem je diagnostika prováděna a kriticky zvažovat, zda je diagnostický proces v širokém rozsahu nutný (Kucharská, 2013). Individualizovaný přístup náleží všem žákům, kteří ho potřebují. Absence odborné diagnózy by neměla brzdit proces hledání vhodné pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých*

vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (§ 16 odst. 1 školského zákona).

Diagnóza je dokonce některými psychology považována za nálepku, která už svým charakterem problém fixuje a omezuje možnost změny (Baštecká, 2001). U akutních zdravotních stavů převyšuje zisk z určení správné diagnózy případné negativní dopady, které nálepka přináší. V případě chronických a psychiatrických diagnóz je však často situace jiná. Diagnóza má význam, „*když má smysl, aby byl člověk léčen (i když často nemůže být vyléčen – viz např. diabetes); když umožňuje lepší pochopení druhého a lepší dorozumění a zacházení s ním (např. diagnóza autismu); když si udrží v životě pacienta přiměřené místo*“ (Baštecká, 2001, s. 71).

Zvláště pokud se zabýváme problémy v chování žáků, měli bychom postupovat od těch nejjednodušších postupů a začít dodržováním prostých a často funkčních metod dříve, než oslovujeme specialisty vně školy (Kucharská, 2013).

V souvislosti s popsány změnami v náhledu na diagnostiku se jeví jako velmi užitečné tzv. formativní diagnosticko-intervenční metody orientované nikoliv na porovnávání žáků mezi sebou a na určování diagnóz, nýbrž na sledování individuálního rozvoje žáka (Mertin, 2016). V této práci bude představena formativní metoda funkční analýzy chování.

Je zřejmé, že specializovaná diagnostika má rozhodně také své opodstatnění a mnohdy je nezbytná jak pro žáka samotného, tak pro rodinu i pro zdárné vzdělávání žáka. Kucharská a kol. (2013) vyzdvihují význam ověřování takových diagnóz, na které se váže specifická intervenční péče (např. psychoterapie, farmakoterapie, hospitalizace). Úkolem pedagogů a speciálních pedagogů je každopádně zaznamenat varovné signály, které by mohly svědčit o určitém psychickém onemocnění. V těchto případech není v jejich kompetencích pokoušet se o podrobnou diagnostiku, ani odbornou intervenci. Stále je potřeba mít na paměti, že neodborným zásahem je možné napáchat více škod než užitku. Mělo by být citlivě využito dostupných nástrojů k získání dostatku informací a k informovanému rozhodnutí, jak dále postupovat (Mertin, 2016).

2.3.1 Diagnostické nástroje

Pokud má mít učitel či poradenský pracovník na žáky cílený vliv, potřebuje vědět, co je potřeba ovlivňovat. Daří se žákovi orientace v sociálních situacích, které ve třídě nastávají? Dokáže rozpoznávat emoce druhých? Cítí soucit s druhými? Má o své spolužáky zájem? Takovéto otázky může být zdánlivě obtížné spolehlivě odpovědět. Přesto je učitel schopen mnoho informací o žákovi získat zcela přirozeným nebo více či méně cíleným pozorováním, rozhovory a dalšími níže popsány metodami. Pokud chce pedagog nebo poradenský pracovník docílit objektivních zjištění, měl by se zaměřit na některé vlastnosti nástrojů, které používá a na způsob, jak jich využívá.

Objektivita nástroje se týká míry, nakolik jsou výsledky práce s metodou (testem) závislé na osobě, která jej vyhodnocuje a na případné snaze testované osoby výsledky zkreslovat. Svoboda (2015) poukazuje na to, že metody, které mají vysokou míru objektivitu ve fázi vyhodnocování, jako jsou dotazníkové metody, jsou zároveň málo objektivní vzhledem tomu, že respondent může snadno výsledek záměrně ovlivnit. Opačným příkladem jsou podle Svobody (ibid.) projektivní techniky, kde není velké nebezpečí úmyslného zkreslování výsledků testovanou osobou, ale je obtížné získaná data objektivně vyhodnotit.

Reliabilita testu je „spolehlivost, se kterou test měří to, co měří“ (Svoboda, 2015, s. 17). Je spojena s pojmy stabilita, ekvivalence a vnitřní konzistence.

Validitu považuje Svoboda (2015) za nejvýznamnější ukazatel užitečnosti testu a uvádí různé druhy validity (empirická, paralelní, predikační, pojmová, inkrementální a souhrnná). U projektivních metod pak upozorňuje na to, že osoba administrátora může validitu ovlivnit.

Anamnéza

Svoboda definuje anamnézu jako „*zjišťování údajů z minulosti jedince, které mají významný vztah k poznání osobnosti*“ (2015, s. 44). Pedagogičtí pracovníci podle Krejčové (in Martin, 2016) běžně pracují především s osobní anamnézou, anamnézou rodinnou, sociální anamnézou (vývoj začlenění ve vrstevnických skupinách, volnočasové aktivity atd.) a s anamnézou školní. Informace získávají buď rozhovorem, dotazníkem nebo bezděčně během společných aktivit. Anamnéza by měla u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami posloužit především k tomu, aby školští odborníci získali informace o předchozích vyšetřeních a o tom, jaké intervenční postupy byly v minulosti realizovány a s jakými

úspěchy se setkaly. Tato technika pomáhá zaměřit se na to, co se již v minulosti osvědčilo. Podle Krejčové (ibid.) by i zde měli pedagogové zjišťovat jen ty informace, které budou ovlivňovat jejich přímou práci se žákem. Zaměstnání rodičů ani průběh porodu není nutné zjišťovat, pokud k tomu nejsou skutečně vážné důvody. V praxi se pedagog musí často rozhodovat, zda bude pro žáka výhodné, aby se určité informace z jeho minulosti dozvěděl. Data určitého typu mohou pedagoga negativně ovlivnit a způsobit vůči žákovi předsudky. V určitých případech může být výhodnější získat nejprve s žákem určitou vlastní osobní zkušenost. Mertin (2016) v tomto ohledu akcentuje profesionalitu učitele a poradenského pracovníka spojenou také s dostatečnou informovaností o charakteristikách rodinného prostředí. Učitel zjišťuje pouze údaje nutné pro práci s žákem, poradenský pracovník však potřebuje získat důkladnější vhled do rodinné situace. Mertin (ibid.) by oceňoval v praxi dohodu mezi rodinou a školou, na základě které by rodina poskytovala maximum informací o rodinném prostředí školy. Nyní rodiče mají povinnost sdělovat jen to, co je podle jejich uvážení důležité pro vzdělávání žáka. Představy o vhodném množství zjišťovaných osobních a citlivých informací o žácích se mezi odborníky liší.

Podmínky pro snímání anamnestických údajů, jak je prezentuje Svoboda (2015) jsou podobné podmínkám pro jakýkoliv rozhovor. Je doporučována diskrétnost, navázání důvěry a podobně. I zde si všímáme kromě verbálních sdělení i neverbálních projevů.

Anamnestickým rozhovorem je možné získat například také informace o tom, jakým způsobem hodnotily určité oblasti dovedností žáka učitelky ve školce nebo učitelé v předchozí škole. Pokud se s názorem těchto autorit rodič neshodoval, bude mít příležitost vyjádřit svůj názor. Dále je možné ptát se, co na danou situaci říká partner, nebo další zúčastnění (ibid.). Opět však záleží na tom, jaké jsou cíle rozhovoru a zda si skutečně tazatel přeje tyto informace danou formou získat.

Svoboda (2015) uvádí také autoanamnézu, při které žák sám podává informace o své minulosti. Taková metoda je lépe využitelná u starších žáků, kteří jsou schopni lépe informace o své minulosti hodnotit a pojmenovávat.

Rozhovor

Vzhledem k tomu, že rozhovor má velmi blízko k metodě, která byla zájmem našeho výzkumu, zastavíme se u tohoto tématu déle.

Rozhovor je základní diagnostickou technikou, kterou má každý pedagog i poradenský pracovník vždy po ruce, a může nahradit i některé sofistikovanější metody, pokud ji dobře ovládá (Mertin, 2016). Svoboda (2015) považuje rozhovor za jednu z nejobtížnějších diagnostických technik. K jejímu dobrému osvojení je velmi užitečná zpětná vazba jiného odborníka a využití audio- nebo video-záznamů.

Vedení diagnostického rozhovoru s dítětem je v určitých rysech specifické. Svoboda (2015) popisuje doporučení ohledně vedení rozhovoru s dětmi. Je potřeba předem se rozhodnout, zda bude rozhovor veden za přítomnosti rodiče, či o samotě. Účel rozhovoru by měl být dítěti vysvětlen. Psycholog během rozhovoru projevuje dítěti své porozumění. Jeho postoje nesoudí, ani vyloženě neschvaluje. Jazyk přizpůsobuje věku dítěte a zpravidla používá hovorovou češtinu.

Rozhovor není podle Mertina (2016) nikdy metodou pouze diagnostickou. Dokonce i pokud se tazatel velmi snaží nehodnotit to, co respondent říká, dává mu nonverbálně i výběrem otázek najevo některé své postoje a tím ho ovlivňujeme.

Mertin (2016) vyzdvihuje význam cíle rozhovoru. Tazatel by měl mít vždy jasno v tom, jaké informace potřebuje zjistit a v čem se potřebuje díky rozhovoru zorientovat. Měl by si dávat pozor na to, aby respondentovi způsobem, jakým rozhovor vede, neubližoval. Mertin (ibid.) varuje zvláště před zvyšováním hlasu, náznaky despektu a ironie. Pokud tazatel hodnotí nebo poučuje, činí tak velmi opatrně a jen na vyzvání. Pokud zjišťuje citlivější informace, předem požádá o respondentovo dovolení a respektuje, pokud nechce téma otevírat.

Kucharská a kol. (2013) doporučují zaměřit rozhovory s rodiči, jejichž děti mají výchovné problémy, zvláště na projevy žákovy chování v domácím prostředí. Speciálního pedagoga/psychologa zajímá historie, kontext problému i porovnání potíží doma a ve škole. Zajímá ho, jaké výchovné postupy rodiče používají a jak problematické situace řeší. Ptá se také, které postupy se rodičům jeví jako efektivní. Zajímavý může být také vliv dalších členů rodiny a blízkých osob na žáka. Speciální pedagog/psycholog by měl zjistit, zda rodiče cítí potřebu podpory a určité pomoci a jakou mají o takové podpoře představu. Především se doptává na fakta. Názory a hodnocení mohou být také cenné, ale z faktů si může udělat o situaci vlastní představu a zhodnotit ji podle vlastních měřítek. Mertin (2016) dále v souvislosti s rozhovory upozorňuje na jev zvaný sociální desirabilita. Je nutné počítat s tím,

že respondent upravuje své odpovědi tak, aby více odpovídaly očekávání tazatele a sociálním normám.

Otázky by měly být stručné a jasné. Otázky otevřené dovolují respondentovi hovořit o tématu ze široka. Zároveň mu dovolují od tématu utéci, pokud si to přeje. Tomu je možné zabránit otázkami uzavřenými, na které respondent odpovídá stručně, ano či ne. Tazatel by si měl dávat pozor na návodné a sugestivní otázky, kterými respondenta příliš ovlivňuje (Krejčová in Mertin, 2016).

Pokud se dotazovaný více otevře a začne se svěřovat i s tím, na co by tazatel nedovedl vhodně reagovat, doporučuje Mertin (2016) tento směr hovoru citlivě ukončit.

Nonverbální projevy respondenta mohou být také určitými indiciemi. Mertin (ibid.) jmenuje například žmoulání kapesníku, červenání, zakoktání, nebo uhýbavý pohled. Pozoruje-li tazatel tyto projevy nervozity, může se podle autora přímo zeptat, zda respondentovi není téma nepříjemné nebo se může k tématu vrátit později a zjistit důvod rozpaků jinou otázkou. Mlčení může posloužit jako pobídka k tomu, aby respondent téma rozvedl a více se rozhovořil.

Mertin (ibid.) na závěr radí dotazovat se rodičů i dětí, jak si představují budoucí vývoj situace. Jejich představa budoucnosti může poodkrýt současný postoj, jaký k řešenému problému mají.

Z jiného úhlu pohledu pojednává o technice rozhovoru Ferjenčík (2000). Ten rozlišuje rozhovor poznávací a formativní. Rozdíl mezi oběma typy je ve směru hlavního toku komunikace. Při poznávacím rozhovoru je primárním cílem získat informace, zatímco formativním rozhovorem se snažíme druhého člověka ovlivnit. Ferjenčík se dále věnuje rozhovoru jakožto metodě sběru dat za účely výzkumu. Mnoho z jeho myšlenek lze do diagnostiky přenést. Například citované typy sekundárních otázek mohou být v diagnostickém rozhovoru dobře využity. Jsou to: „*krátké projevy porozumění a zájmu, krátké očekávající mlčení, zopakování nebo parafrázování odpovědi, neutrální požadavek o doplnění informace a sumarizace nebo zrcadlení odpovědi*“. (Cannell a Kahn, 1968 in Ferjenčík, 2000, s. 178)

Rozhovor je velmi praktickou a dobře dostupnou technikou, která může posloužit každému zkušenému pedagogovi a poradenskému pracovníkovi. Jak vyplývá z předchozích odstavců, lze rozhovor využívat mnoha způsoby pro různé účely. V praktické části této práce budou uvedeny polostrukturované rozhovory. Rozhovor byl také důležitou složkou metody, kterou výzkum v praktické části ověřuje.

Funkční analýza chování

FACH, funkční analýza chování (FBA, functional behavioral assessment) patří ke zmiňovaným formativním metodám. Jejím cílem je *„sebrat data o chování žáka a systematicky je analyzovat za účelem vytvoření hypotéz o funkci daného chování, resp. o situačních okolnostech a reakcích ostatních, které toto chování udržují či podporují“* (Mertin, 2016, s. 243). Od 80. let, kdy tato metoda vznikla, se hojně rozšířila a poněkud se rozvolnila pravidla jejího využívání. Scott (2004) ve svém článku uvádí, že je FBA ve Spojených státech svázáno s natolik přísnou metodologií, že je jen obtížné či dokonce nemožné aplikovat tuto metodu v podmínkách běžného vzdělávání. Obhajuje v tomto smyslu akční výzkum, který je k potřebám praxe citlivý. V roce 2015 už Anderson píše o FBA jako o metodě ve školách od roku 2004 běžně používané. (Anderson, 2015) Mertin (Mertin, 2016) označuje FACH za metodu idiografickou, tedy metodu, která se zabývá vnějším chováním žáka, snaží se porozumět procesům, které s problémy v chování souvisí a navrhnout prakticky orientovanou vhodnou intervenci. Při FACH se pedagog či specialista nepokouší o psychologickou abstrakci a popis osobnosti žáka tak, jak se tomu zpravidla děje při využití klasických psychologických nástrojů. Soustředí se na zcela konkrétní jevy a snaží se, nic si nedomýšlet. Neporovnává žáka s normou, ale porovnává jeho chování před a po intervenci, případně porovnává chování žáka v různých situacích.

FACH má tyto etapy: *„popis konkrétního problémového chování, sběr dat, porovnání a analýza získaných informací, identifikace priorit, formulace hypotézy o účelu chování, návrh plánu intervence a jeho provádění, průběžné monitorování a vyhodnocování“* (Mertin, 2016, s. 245).

Namísto shrnujících soudů, by měl být výsledkem sběru dat soubor konkrétních a maximálně detailních informací o chování žáka tak, jak bylo pozorováno. Například žák není hodnocen

slovem „zapomnětlivý“. Jsou pouze popsány konkrétní příznaky: nemá ořezávátko ani pravítko, nemá podepsaný notýsek, nepřinesl si věci na tělocvik, nechal si v družině svetr.

Následně je potřeba zabývat se okolnostmi pozorovaného chování. Pedagog se ptá, jaké nevýhody a jaké výhody pozorované chování žákovi přináší. Je pozorované chování za určitých okolností tolerováno? Dále se zabývá četností pozorovaných projevů, co se děje před nimi a po nich. V souvislosti s tím Mertin (ibid.) hovoří o modelu ABC přejatém z Beckovy kognitivní terapie. „*Antecedenty vedou k chování (Behavior) jedince, na které okolí nějak reaguje (následky – Consequences).*“ (Mertin, 2016, s. 247)

Sběr dat je prováděn nepřímě (zkoumání záznamů, výsledků činnosti žáka, jsou používány dotazníky, rozhovory) a přímě (přímé pozorování chování strukturované, nestrukturované a polostrukturované). Data jsou sbírána, dokud se neobjeví vztahy mezi pozorovanými jevy, jakýsi vzorec, který je spojuje. Hypotézy je potřeba ověřit experimentálně. Žák je vystavován různým podmínkám a jeho chování je znovu pozorováno a analyzováno. Zároveň je možné přistoupit rovnou k intervenci, při které efekt změny prostředí otestujeme. (Mertin, ibid.)

Pozorování

Podle Svobody (2015) je pozorování nejpřirozenější diagnostickou metodou, na kterou můžeme být kdykoliv připraveni. Je velmi komplexní a přináší pozorovateli informace jinak špatně dostupné.

Pozorování se dělí na pozorování strukturované (se zápisovým archem, do kterého zapisujeme například četnost pozorovaného jevu) a na pozorování nestrukturované.¹⁶ Při nestrukturovaném pozorování je sledováno cokoli, co by mohlo být diagnosticky cenné. Při polostrukturovaném pozorování jsou některé jevy sledovány přednostně, zároveň je pozorovatel vnímavý pro jiné cenné informace, které by se mu mohlo podařit zachytit (Krejčová in Mertin, 2016). Psychodiagnostika rozlišuje pozorování během psychologického vyšetření a pozorování jako samostatnou metodu (Svoboda, 2015). K odstranění nežádoucích vlivů pozorovatele na pozorovanou situaci je využívána metoda nepozorovaného pozorování, kdy zkoumané osoby neví, že jsou pozorovány. (Svoboda,

¹⁶ Svoboda (2015) hovoří o pozorování volném a zaměřeném.

2015). Na rozdíl od pozorování během osobního kontaktu, umožňuje nepozorované pozorování tvorbu záznamů ihned v průběhu pozorování. Při zúčastněném pozorování působí zaznamenávání rušivě, záznam tedy bývá proveden ihned po skončení pozorování, kdy zpravidla pozorovatel využívá schéma pozorování či protokol o pozorování se záznamy četnosti nebo intenzity pozorovaných jevů (Svoboda, 2015, s. 36).

Pozorovat můžeme dle Svobody (2015) „*mimiku, pantomimiku, gestiku, řeč, projevy emocí, sociální chování, vztah k objektům a vztah k sobě*“ (Svoboda, 2015, s. 34).¹⁷

Dobrý pozorovatel by měl být zdrav, měl by být schopen kvalitního smyslového vnímání, měl by být schopen dobře koncentrovat pozornost, neměl by být unaven ani pod vlivem omamných látek, měl by být schopen pozorovat s velkou přesností a oprostit se od předsudků, zaujatosti a zbavit se přirozeného zvyku interpretace. (Svoboda, 2014)

Přesnosti pozorování podle Svobody (2015) napomáhá znalost sociálního prostředí pozorované osoby a podobnosti nejrůznějšího druhu mezi pozorovatelem a pozorovanou osobou jako je pohlaví nebo příslušenství k podobnému sociálnímu prostředí.

Když hovoří Věra Vojtová (2004) o pozorování, popisuje metodu velmi blízkou metodě FACH. Tato metoda je založena na pozorování žáka v jeho přirozeném prostředí (během výuky různých předmětů, v družině, během volnočasových aktivit, o přestávce, na obědě, v individuálním a skupinovém kontaktu). Při pozorování si speciální pedagog všímá situací, které jsou vázané na problémové chování žáka, a zároveň si všímá situací bezproblémových. Současně pak sbírá další informace ze zpráv a rozhovorů. Na základě získaných dat doporučuje režimová opatření, která předchází problémovému chování žáka tak, aby se projevovalo v co nejmenší míře. Jedná se o postup, který nutně nevychází z odborných diagnóz žáků, reaguje tak jako FACH především na vzniklou situaci, kterou se pokouší harmonizovat (ibid.).

Při pozorování se speciální pedagog zajímá o žáka ve třech rovinách. Zjišťuje vše o individualitě jedince, pozoruje jeho odlišnosti v reakcích a jeho osobní zvláštnosti. Zároveň se zajímá o jeho biografii, osobní historii a konfliktní zkušenosti. Třetí pozorovanou oblastí

17 V praktické části této práce bylo využito zúčastněného pozorování. Byly pozorovány kategorie jevů se Svobodovým pojetím velmi podobné.

je sociální začlenění jedince a jeho bezpečí v současném sociálním prostředí. Všechna tato pozorování by měla speciálnímu pedagogovi poskytnout cenné informace ke správné volbě intervence (ibid.).

Pozorování je součástí mnoha dalších metod včetně popsané funkční analýzy chování. Také rozhovor, dynamické vyšetření nebo videotrénink pozorování využívají. Můžeme pozorovat jednotlivce, skupinu žáků nebo celou třídu. Objektivitu pozorování zvyšuje zapojení více pozorovatelů (Svoboda, 2015).

Zúčastněné pozorování je součástí ověřované metody, kterou autorka představuje v praktické části práce. Tam bude tento druh pozorování popsán na konkrétním případě našeho výzkumu.

Analýza výsledků činnosti

Krejčová (in Mertin, 2016) považuje za potenciálně diagnosticky cenné veškeré produkty činnosti žáků, které je učitel zvyklý se samozřejmostí sbírat, analyzovat a hodnotit. Stačí uvědomit si, co vše se z díla mohu dozvědět. Pedagog hodnotí díla po stránce kognitivních schopností žáků. Psycholog se z nich pokouší zjistit hypotézy ohledně osobnosti žáka a o vývoji jeho osobnosti. Pro pedagoga není obtížné například prostřednictvím zadaných domácích úkolů získat informace k porovnání výkonu žáka ve škole s výkonem, který podává v domácím prostředí. Krejčová (ibid.) doporučuje v prostředí školy kombinovat analýzu výsledků s průběžným pozorováním procesu jejich vzniku. Některé informace nám v samostatné analýze produktu mohou uniknout.¹⁸

Cennou formou analýzy výtvorů žáků je portfolio. V určitém smyslu je však výtvozem žáka také to, co má na sobě, jak je upravený a čistý. Z analýzy jeho zevnějšku můžeme částečně usuzovat na jeho schopnost organizace času a osvojení sebeobslužných návyků. Zároveň s ním tak částečně získáváme informace o charakteru péče v rodinném prostředí (ibid.).

Svoboda (2015) oceňuje zvláště analýzu osobních dokumentů jako jsou dopisy nebo deníky. Také písmo považuje za produkt žáka, který může přinášet cenné údaje.

¹⁸ I my jsme se ve výzkumu přidrželi kombinace metod.

V psychodiagnostice jsou oblíbeným zdrojem informací dětské kresby, výsledky hry a další produkty, které vznikají například při arteterapii. (ibid.)

Portfolio je další metodou, která napomáhá formativní diagnostice a formativnímu hodnocení. Zprostředkovává učitelům svým charakterem (dlouhodobý sběr produktů práce žáka) přehled o vývoji dovedností v dané oblasti jednoho konkrétního žáka. Učitel může pozorovat, odkud a kam se žák posouvá. Jedinou podmínkou je zde důsledné datování výtvorů tak, aby byl zřejmý žákův posun od jedné dosažené úrovně k druhé. (Krejčová in Mertin, 2016)

Diagnostika třídního klimatu

Problémy v chování žáků úzce souvisí také s klimatem třídy. Třídní klima je pojem, který odráží subjektivní dlouhodobé vnímání třídního prostředí. Je to *„jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé.“* (Mareš, 2012, s. 7) Od třídní atmosféry se liší podobou, rozsahem, měnivostí a délkou trvání. (ibid.)

Mnohé problémy vznikají na základě neuspokojivého klimatu a zpětně pak klima třídy ovlivňuje. Vliv na třídní klima má mimo jiné kvalita výuky, hodnoty školy, nebo míra dodržování školních norem. Větší roli pak hraje skutečné chování učitelů a žáků nežli to, co je verbálně deklarováno. Učitelé potřebují podporu vedení, supervize a další vzdělávání k tomu, aby měli dobré podmínky pro tvorbu pozitivního školního klimatu. (Krejčová in Mertin, 2016)

Klima je zpravidla měřeno dotazníkovým sociometrickým šetřením. Sociometrie *„slouží k diagnostice lidských vztahů a z toho vyplývající atmosféry v malé sociální skupině“* (Říčan, 2005, s. 465)

Ve 3.-6. třídách lze využít dotazník MCI (My Class Inventory), který standardizoval pro českou populaci J. Lašek (2001, in Mertin, 2016). Prostřednictvím tohoto dotazníku zjišťujeme spokojenost ve třídě, třenice, soutěživost žáků ve třídě, obtížnost učení a třídní soudržnost.

Vztahy ve třídě testují dotazníky R. Brauna B-3 (pro žáky od 4. tříd) a B-4 (pro žáky 1. - 3. tříd). Přestože tento dotazník nemá normy, můžeme s jeho pomocí zjistit, kdo stojí stranou kolektivu, nakolik je se svou situací spokojen, jaké jsou hvězdy a pilíře třídy (žáci spolehliví, se všemi zadobře). Výhodou dotazníku B-3 je také možnost elektronického zpracování dat (Mertin, 2016).

U nás nejběžnější sociometrickou metodou pro zjišťování charakteristik třídních kolektivů je standardizovaný Hrabalův dotazník SO-RA-D (Sociometrický ratingový dotazník). Ten zjišťuje „*osobnostní vlastnosti, které se projevují ve vztazích mezi lidmi*“ (Říčan, 2005, s. 465) a testuje děti ve věku od 11 do 19 let.

Videotrénink interakcí (VTI)

Videotrénink interakcí je metoda v zahraničí označovaná také jako Video Home Training (VHT). Její vznik datuje Hoskovcová (2006) do počátku 80. let 20. století. Z Nizozemí, země svého původu se pak rozšířila do Evropy i USA. Využívá se často intervenčně „*při poruchách interakce mezi aktéry komunikace*“ (Hoskovcová, 2006, s. 91). Metoda umožňuje archivovat pozorované situace a později se k nim vracet. Tím nám poskytuje možnost odstupu, kterou při běžném pozorování nezískáme. Vnitřní reliabilita pozorování prostřednictvím videonáhrávek je vyšší, než u běžného pozorování (Šírová in Mertin, 2016). Během intervence, která je součástí této diagnosticko-intervenční metody, máme po ruce konkrétní doložitelná data. Interakce jsou systematicky a opakovaně nahrávány v přirozeném prostředí klientů. Cílem vidotréninku je aktivizace klientů, dohledání jejich silných stránek v oblasti komunikace a podpora takových interakcí, které umožňují jejich úspěšný vzájemný kontakt. Při zpětnovazebném rozhovoru nad nahrávkami je klient veden k tomu, aby sám verbalizoval, co a jak se odehrálo a co by bylo možné dělat jinak (ibid).

Podobně jako metoda FACH je videotrénink také orientovaný spíše na samotný problém nežli na dítě s problémy v chování. Není diagnostikován žák, ale vzájemné vztahy.²⁰

20 V některých zdrojích nalézáme zmínky o vztahu VTI a psychologie Reuvena Feuersteina (Kennedy, Landor & Todd, 2011, Šírová in Mertin, 2016). Ve VTI zkoumaná sekundární intersubjektivita je dávana do vztahu se zprostředkovaným učením R. Feuersteina a se sociální interakcí, jak ji popisoval Vygotsky.

Projektivní techniky

Projektivní techniky řadí Svoboda (2015) k testovým metodám a dělí je na metody verbální, grafické a metody volby.

Říčan (2005) uvádí některé klasické projektivní techniky jako je Rorschachova metoda, T a T (tematicko-apercepční test), metodu CAT (Children`s Apperception Test), Test rodinných vztahů Jacksonové, českou techniku CATO a další.

Krejčová (in Mertin, 2016) se zaměřuje na využití některých projektivních technik v pedagogické praxi. Tam mohou podle ní pomoci například také při zjišťování kvality třídního klimatu. Uvádí metodu nedokončených vět, metodu kresby erbu třídy a tvorbu třídní charty. Kresba erbu třídy probíhá například během třídnické hodiny. Žáci jsou náhodně rozděleni do skupin. V úvodním rozhovoru je diskutována funkce a historie erbů. Žáci jsou vyzváni, aby vytvořili takový erb třídy, podle kterého by si návštěvník mohl udělat představu o jejich kolektivu. V závěru aktivity probíhá společná reflexe skupinových výtvorů. Běžná je také práce s technikou kresby „stromu duchů“. Žáci dostávají obrázek rozvětveného stromu, na kterém jsou různě rozmístěny postavičky duchů. Jejich úkolem je zamyslet se nad tím, jakou pozici na stromě zaujímají jejich spolužáci a zapisovat do obrázku jejich jména (případně také své vlastní jméno).

K získávání informací o vztazích ve třídě a jejich souvislostech je také vhodné použít klasické metody jako je pozorování a rozhovor. Krejčová (in Mertin, 2016) doporučuje zaměřit se na poznatky o tom, kdo s kým je ochotný komunikovat, jak na sebe reagují, jak reagují na to, pokud jsou přiděleni do skupiny s jinými žáky, jak reagují, když mají jejich spolužáci úspěch nebo neúspěch, jak spolupracují a jak na jejich zapojení reagují spolužáci, kdo pracuje raději sám, nebo v žádné skupině déle nevydrží a jaké postavení, případně jaké role žáků ve třídním kolektivu pozorujeme.

2.3.2 Diagnostika hyperkinetického syndromu

Diagnostika hyperkinetického syndromu (potažmo ADHD) je zde pojednána samostatně, protože se jedná o významné a specifické téma. Odhalit správně příčinu chování „neposedného“ žáka je velmi důležité a právě stanovení diagnózy hyperkinetického

syndromu může přinést okolí žáka i žáku samotnému určitou úlevu a šanci na to být akceptován i se svými projevy.

Ptáček (in Paclt, 2007) oceňuje psychologická vyšetření, která vedou ke konkrétním doporučením pro následnou intervenci. Kvalitní vyšetření dokáže zhodnotit efektivitu dosavadní intervence včetně farmakoterapie. Ptáček (ibid.) popisuje úvodní, klinickou část vyšetření, takto: klinický rozhovor s rodiči a dítětem, pozorování dítěte, zhodnocení školního výkonu od MŠ do současnosti. Na základě získaných informací, vybírá odborník testovou baterii, plánuje časový harmonogram vyšetření a strategie vedení dítěte vyšetřením, tvoří hypotézy, které bude při svém vyšetření ověřovat.

Pro diagnostiku žáků s hyperkinetickým syndromem se využívají tyto metody: WISC-III, testy pozornosti, škály nebo dotazníky pro dítě, rodiče a učitele a testy percepce (ibid.). Pokorná (2010) jmenuje kromě testování zmíněných oblastí také diagnostiku vývoje řeči nebo sociální a emoční schopnosti adaptace. V některých oblastech, které test WISC-III zkoumá, žáci s hyperkinetickým syndromem selhávají v důsledku zhoršené schopnosti koncentrace pozornosti (Ptáček in Paclt, 2007). V subtestu Porozumění, kde je testován sociální úsudek, většinou nemívají tito žáci větší potíže. Pokud se zde objeví snížený výkon, přisuzuje ho autor důsledku problematické socializace. Velmi obtížné jsou pro naši skupinu žáků subtesty Opakování čísel, Počty, Podobnosti, Hledání symbolů, Bludiště a další subtesty, které výrazně ovlivňuje zhoršená koncentrace pozornosti, neklid, snížená schopnost mentální organizace, celková labilita, impulzivita, snížená integrace vjemů nebo snadná unavitelnost.

Posuzovací škály jsou dotazníkové materiály předkládané rodičům, učitelům a žákům. Pokorná (2010) uvádí Connersovu posuzovací škálu hyperaktivity a Pelhalmovu metodologii.

V zahraničí se k testování pozornosti využívají také počítačové testy pozornosti (continuous performance tasks). Jsou to The Test of Variables of Attention (T.O.V.A.) dr. Lawrence Greenbergera populární v USA, který mimo jiné pomáhá při zhodnocení efektu medikace Ritalinu, a Conners' Continual Performance Test (CPT). Oba tyto testy jsou zaměřené pouze na zrakovou pozornost. Sluchovou pozornost zároveň s pozorností zrakovou hodnotí Intermediate Visual and Auditory Continuous Performance Test. Nejkomplexnější z

Ptáčkem (Ptáček in Paclt, 2007) představovaných počítačových testů pozornosti je popisovaný český produkt Advance Attention Diagnostics 1 (AAT-1). Ten je zaměřen jak na sluchovou a zrakovou pozornost, tak na kombinovanou pozornost a psychomotorické tempo. Program by měl být schopen také na základě výsledků testu navrhnout klientovi konkrétní doporučení.²¹

Lékařské vyšetření

Trpí-li žák příznaky hyperkinetické poruchy, mělo by být rodičům doporučeno objednat žáka na lékařské vyšetření. Cílem vyšetření je zjistit, zda se nejedná o somatické nebo psychické onemocnění, schizofrenii, autismus, psychózy, poruchy osobnosti nebo emoční poruchy. Pokorná doporučuje přistoupit k případné farmakoterapii až po psychologickém vyšetření tak, aby měl lékař dostatek informací. (Pokorná, 2010)

Diferenciální diagnostika by měla být schopna odhalit etiologii hyperkinetických projevů žáka. Vágnerová (1997) uvádí dvě etiologické skupiny. Může se jednat o důsledek organického poškození mozku, nebo o projevy, které působí souhra více endogenních a exogenních faktorů. Vágnerová (2010) stejně jako Paclt (2007) připomíná také dědičné dispozice k nerovnoměrnému zrání CNS.

Vidíme, že diagnostických metod, které jsou k dispozici při odhalování příčin výchovných problémů žáků je celá řada. Kdybychom zde měli popsat všechny v literatuře popsané možnosti intervence, byl by rozsah práce příliš velký. Přece však bude jedna intervenční metoda představena dříve, než bude teoretická část u konce. Jedná se o metodu pro tuto práci velmi významnou, totiž o metodu Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE).

2.4 Metoda Feuersteinova instrumentálního obohacování

Mezi novými metodami, které se u nás v posledních desetiletích objevily, je metoda Feuersteinova instrumentálního obohacování jedna z nejvýraznějších. Docentka Pokorná se zasloužila o přenesení metody do českého prostředí a v současnosti je metoda vyučována

²¹ Podobným novým českým projektem je aplikace Včelka, která slouží k orientační diagnostice a procvičování čtení.

kromě školícího centra Cogito také v Autorizovaném školícím centru na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V této kapitole bude metoda popsána v kontextu kognitivní psychologie a bude představena osobnost Reuevena Feuersteina. Budou nastíněny cíle programu a popsány instrumenty (především instrumenty řady Základní), průběh lekcí i kognitivní mapa. Jedna podkapitola bude věnována také snahám o ověření efektu metody FIE.

2.4.1 Kontext

Kognitivní psychologie se jakožto podobor psychologie již od přelomu padesátých a šedesátých let dvacátého století zabývá otázkou, „*jak lidé vnímají informace, učí se jim, pamatují si je a přemýšlejí o nich*“ (Sternberg, 2002, s. 20). Psychologické směry balancují mezi různými póly, když se pokoušejí odpovědět na otázku, zda nás více ovlivňují dědičné dispozice, nebo výchova, zda popíšeme mysl pomocí jejích struktur, pomocí jejích funkcí, za využití introspekce, nebo pozorováním stimulů a reakcí. Pragmatické směry také zajímá, jak s našimi zjištěními naložíme a jsou-li nějak využitelná. Právě pragmatici pak zdůrazňují význam psychologie učení a paměti. Pomohou-li její zjištění žákům zvýšit svůj školní výkon, je užitečná. (Sternberg, 2002)

Kognitivisté tvrdí, že „*většina způsobů lidského chování může být pochopena, zjistíme-li, jak lidé myslí*“ (Sternberg, 2002, s. 28). Kognitivní přístupy v terapii se zabývají tím, jak poznáváme, vnímáme, usuzujeme, jakým způsobem tvoříme pojmy, jak třídíme naše zkušenosti a jak získáváme využitelnou informaci z podnětů, které k nám přicházejí. Osobnost je těmito směry nahlížena jako soubor konstruktů a způsobů vnímání sebe sama i okolního světa (G. Kelly in Baštecká, 2001). Nositelem myšlenek je řeč, která je pro kognitivisty důležitým tématem. Jean Piaget i jeho žák Reuven Feuerstein, kterému se budou příští kapitoly věnovat, patřili k významným kognitivním psychologům (Samuda, 1998, Meyers, 1984).

Pokud bychom měli Feuersteinovu metodu zařadit mezi jiné metody, pak ji Lebeer (2006) uvádí mezi programy pro rozvoj myšlení žáků s odchylkami vývoje. K takovýmto systémům patří také model konceptuálního vyučování nebo Portsmouthský systém osvojování si jazykových dovedností v raném věku (ibid.).

Feuerstein však pojímá svůj program šířeji. Domnívá se, že může být přínosem pro každého jedince, protože každý může rozvíjet své kognitivní funkce. Lépe by nám tedy mohlo vyhovovat Lebeerovo zařazení Feuersteinovy metody mezi systémy kognitivního vzdělávání. Program Feuersteinova instrumentálního obohacování je v České republice dostupný od roku 1999 (Málková, 2006, s.544). Zatím se ale stále jedná spíše o metodu u nás nedoceněnou a nepříliš známou. Proto zde budou metoda i její autor podrobněji představeni.

2.4.2 Reuven Feuerstein

Psycholog Reuven Feuerstein se narodil roku 1921 v Rumunsku a zemřel v roce 2014 (Brown, 2014). Okolnosti druhé světové války ho přiměly cestovat do Bukurešti, Izraele, Švýcarska, Francie a Maroka. Svůj život zasvětil práci s těmi, kteří ve válečných dobách mnoho vytrpěli. Věnoval se především kulturně deprivovaným, chudým a nemocným dětem. Nejprve se zaměřil na děti, které přežily Holokaust, později také na osoby s mentálním postižením, osoby emocionálně strádající a další cílové skupiny (Goldberg, 1991). Problematika kulturní deprivace ho nepřestala zajímat. Přes čtyřicet let Reuven Feuerstein studoval „*vliv sociálně kulturního rozvoje a kognitivní modifikovatelnosti na proces kulturního přenosu a uchování této modifikace*“ (Feuerstein, 2014, s. 12).

Teorie kognitivní modifikovatelnosti se zrodila díky Feuersteinově zkušenosti z klinické práce s kognitivně handicapovanými klienty a díky jeho zkušenostem z agentury Youth Aliyah, kde pracoval v padesátých letech dvacátého století a kde se zaměřoval na adaptaci dětí z tranzitních táborů v izraelských vzdělávacích institucích (Málková, 2006).

Vedle svého programu instrumentálního obohacování (FIE, Feuerstein's Instrumental Enrichment) založeném na kognitivní modifikovatelnosti vypracoval Reuven Feuerstein také „*funkčně přiměřenější definici inteligence, která je spíše stavem než rysem osobnosti.*“ (Feuerstein, 2014, s. 12). S tímto pojetím inteligence je spojen program LPAD (Learning Propensity Assessment Device, Způsob hodnocení učební tendence, sklonu či schopnosti učit se²²). Feuerstein se odklání od klasických diagnostických psychometrických metod.

22 Překlad: doc. Věra Pokorná.

LPAD zkoumá potenciál osob učit se a zjišťuje, jaké druhy vzdělávací interakce konkrétnímu jedinci dopomohou k rozvinutí schopností, jež by se jinak nerozvinuly. Metoda je založená na dobrém pozorování procesu učení, který subjekt používá při řešení zadaných úkolů. Administrátor je se žákem v přímé interakci, předkládá mu úkoly, na kterých se může jeho potenciál projevit. Administrátor se aktivně do procesu zapojuje, dotazuje se žáka, pozoruje ho a jeho práci komentuje s cílem objevit skrytý proces myšlení, který žák při testu využívá. „Úkoly jsou koncipovány tak, aby pomáhaly odhalit kognitivní funkce, oblasti potenciálních dysfunkcí a zároveň aby zjišťovaly další možnosti a vhodné strategie pro změnu.“²³ (Salas, 2013, s. 210)

Svou prací se Feuerstein vymezuje například vůči americkému psychologovi A. R. Jensenovi (Feuerstein, 2014), který na konci šedesátých let dvacátého století zpochybňoval kulturní zatíženost soudobých testů inteligence v USA a zabýval se příčinami selhávání černošské menšiny v těchto testech (Jensen, 1967). Feuerstein nevěřil, že by rozdíly v rozvoji kognitivních funkcí způsobovaly pouze sociálně-ekonomické vlivy, kulturní nebo etnické rozdíly. (Lebeer, 2006) Podotýká, že testy, které Jensen ve výzkumu využíval, jsou postavené na klasických metodách, které nedokážou ovlivnit strukturu a individuální kapacitu jedince. Pokud žáka nejen testujeme, ale také mu mentální procesy zprostředkováváme, pak teprve může pozorovat jeho kapacitu (Kozulin, 2000, s. 275).

2.4.3 Cíle programu FIE

Celý program FIE je chápán jako „*druh zkušenosti zprostředkovaného učení. Jeho hlavním cílem je předat jedinci takové nutné předpoklady učení, které mu umožní, aby se stal lepším žákem.*“ (Feuerstein, 2014, s. 423). Víra v pozitivní změnu založená na plasticitě mozku má v jeho práci zásadní význam. Při zprostředkovávání nejde jen o to naučit žáka řešit problém. Zprostředkované učení žáka učí, jak najít a použít zákony a pravidla, která jsou za úkolem samotným. (Samuda, 1998)

Feuerstein (2009) věřil, že Piagetova vývojová psychologie se mýlí, když považuje vývoj rozumových schopností žáka za předurčený. Vůči svému učiteli se v tomto směru silně

23 Překlad: Magdalena Bořkovcová.

vymezil. Feuerstein obhájí své stanovisko, ve kterém má smysl rozvíjet a akcelarovat kognitivní vývoj každého člověka bez ohledu na jeho věk či stupeň postižení. Tvrdí dokonce, že není chybou předkládat dětem aktivity, které podle dřívějších teorií neodpovídají jejich věku či stupni vývoje. Učíme je to, co potřebují nyní a přidáváme to, co budou potřebovat v budoucnosti. Nevadí, že dítě zatím úkolu zcela nerozumí. *„Pokud je vystavujeme podnětům, které jsou strukturované a systematizované, mohou se již nyní na úkol zaměřit, mohou se mu systematicky věnovat, včlenit ho, zobecnit a promítnout do něj své zkušenosti.“* (Feurestein, 2009, s. 6, překlad: Magdalena Bořkovcová)

Vlivem podnětů a zkušeností, odhalováním životních zkušeností, formálními a neformálními příležitostmi k učení se podle autorů programu stává lidský organismus více modifikovatelným. Dílčí cíle programu FIE jsou: náprava deficitních funkcí; získání základních pojmů, označení, slovníku, operací a vztahů; vyvolání vnitřní motivace prostřednictvím vytvořeného návyku; vyvolání reflektivního a pronikavého procesu myšlení; vytvoření vnitřní motivace ke splnění úkolu a poslední dílčí cíl spočívá v přeměně žáka z pasivního příjemce informací v jejich aktivního tvůrce. (Feuerstein, 2014)

2.4.4 Práce s instrumenty

Program FIE se skládá z jednotlivých instrumentů²⁴ (pracovních materiálů, nástrojů, které mají určitý dopad), zaměřených na různé kognitivní funkce. Uvedené dílčí cíle jsou všem instrumentům společné. Žák řeší úkoly, které jsou si v každém jednotlivém instrumentu podobné, ale tvoří systematické obměny. Je zde kladen důraz na to, aby instrumenty nebyly pojímány jako obsah, který má žák dokonale zvládnout, ale aby byly využity jako materiál, který bude takovým způsobem promyšlen, že bude možné zprostředkovaný soubor pravidel, principů a strategií snadno přenést a použít pro odlišný obsah. Při práci s instrumenty učitel dbá na to, aby byl soustavně umenšován význam výkonu žáků a více zdůrazňována jejich orientace na proces. Jinými slovy není tak zajímavé, na co žák přišel, jako jakým způsobem na to přišel. (Feuerstein, 2014)

²⁴ Pojem „instrument“ v pojetí Reuvena Feuersteina porovnává Petra Koudelková (2008) s pojetím tohoto pojmu u Vygotského.

Standardní řada instrumentů FIE obsahuje tři sta stran cvičení ve čtrnácti instrumentech. Žák pracuje pouze s papírem (instrumentem) a tužkou. Program FIE – standard je koncipován tak, aby byl celý probrán během dvou až tří let při zařazení tří až pěti hodinových lekcí za týden. Alternativním využitím programu je jeho realizace při skupinových či individuálních lekcích v některých případech také jakožto doporučená terapie (Feuerstein, 2014, s. 201). Obvykle je prvním probíraným instrumentem „Uspořádání bodů“, na kterém se žák seznamuje s podstatou programu FIE.

2.4.5 Průběh lekce

Lekce začíná úvodním rozhovorem. Ten trvá maximálně deset minut (Feuerstein, 2014) a slouží k motivaci žáků a odhalení cílů probírané stránky. Žáci by měli porozumět instrukcím a pojmům, které v lekci využijí. Měli by prohloubit svůj vhled do podstaty problému a uvědomit si některé možné strategie k jeho řešení.

Následuje nezávislá práce žáků. Každý se pokouší řešit úkoly, které stránka skýtá. Žáci spolu komunikují, hodnotí svou práci, mluví o tom, jak postupovali a učí se navzájem.

Když má většina žáků úkol vypracovaný, následuje společný rozhovor celé třídy. Při něm třída jmenuje všechny nalezené způsoby řešení a přidává další, které nebyly jmenovány. Každý by měl uvažovat o tom, který způsob řešení úkolu je nejvýhodnější a jakým způsobem lze překonávat nalezené překážky. V závěru rozhovoru se všichni snaží nalézt příklady, kdy můžeme odhalené postupy, strategie a pojmy použít v jiném prostředí, mimo samotnou lekci FIE. Takovéto příklady se nazývají přemostění. Shrnutí lekce provádí učitel s žáky, nebo žáci sami. Pojmenovávají znovu cíle lekce, shrnují téma rozhovoru a lekci hodnotí.

2.4.6 Kognitivní mapa

Kognitivní mapa je nástrojem, sloužícím k promýšlení podstaty jednotlivých úkolů programu FIE a k analýze mentální činnosti, kterou při plnění těchto úkolů žák vyvíjí. Feuerstein připodobňuje kognitivní mapu taxonomii, která pomáhá stanovit pořadí postupů k edukačnímu cíli. (Feuerstein, 2014, s. 177)

Mezi sedm parametrů kognitivní mapy patří: obsah, modalita (způsob komunikace), fáze mentální činnosti, operace, úroveň složitosti, úroveň abstrakce a úroveň výkonnosti (dovednosti).

Obsahem je míněna látka, informace, které žák potřebuje znát ke splnění úkolu.

Varianty modalit mentální činnosti jsou podle Feuersteina tyto: modalita figurální, obrázková, matematická, symbolická, verbální, nebo kombinace různých modalit. Jde o modalitu, kterými se mentální činnost vyjadřuje, komunikuje. Je důležité najít takovou modalitu úkolů, která žákovi vyhovuje. (Feuerstein, 2014, s. 180)

Feuerstein dále rozlišuje tři fáze mentální činnosti: vstup (input), zpracování (elaborace) a výstup (output). Jednotlivé fáze jsou propojené a vzájemně se ovlivňují. Jejich rozlišování pomáhá učiteli určit zdroj potíží, které u žáka při plnění úkolů byly pozorovány, a plánovat zaměření dalších společných lekcí. Proto pro něj má rozbor mentální činnosti žáka velký význam. Například chyba, které se žák dopustil, může vypadat stejně v případě, že žák měl potíže s příjmem informací, zpracování i výstup přitom proběhly dobře, jako v případě, kdy žák chyboval ve fázi zpracování, nebo výstupu při dobrém příjmu informací ve fázi vstupu. (Feuerstein, 2014, s. 181)

Dalším parametrem kognitivní mapy jsou operace. Ty definuje Feuerstein jako „*zvnitřněné, organizované, koordinované soubory činností, podle nichž jedinec zpracovává informace vyvozované z vnitřních a vnějších zdrojů*“ (Feuerstein, 2014, s. 181). Pokud učitel uvažuje o operacích, které jsou nutné ke splnění úkolu, měl by se zajímat také o to, jaké žák potřebuje dovednosti pro osvojení a aplikaci operace samotné.

Parametr úroveň složitosti může být chápána jako množství a kvalita informací, které žák nezbytně potřebuje k vyřešení úkolu. Kvalitou informací rozumíme jejich novost. Je nutné vědět, zda žák operuje s větším množstvím dobře známých informací, nebo s informacemi zcela novými. Velký význam zde má pro žáka také míra schopnosti kategorizace většího objemu dat. Kdo dovede třídit informace pomocí nadřazených pojmů, má práci snazší. (Feuerstein, 2014, s. 182)

Předposlední uváděný parametr, úroveň abstrakce, popisuje, nakolik je prováděná mentální činnost vzdálena od světa předmětů a událostí, na které je použita. Pokud žák uvažuje na

hypotetické rovině o událostech, které si dokáže představit, dosáhl vysokého stupně abstrakce.

Výčet parametrů kognitivní mapy zakončuje Feuerstein kapitolou o úrovni výkonnosti či dovednosti. Jedná se o dovednost vykonat mentální činnost přesně a rychle bez příliš velkého úsilí. Je-li jedna z těchto tří složek deficitní, výkon klesá. Feuerstein (2014, s. 184) upozorňuje na to, že výkon, který žák podal, neodráží jeho možné schopnosti, znalosti a dovednosti. Je totiž ovlivněn mnoha faktory, jako je strach, nebo motivace. Žák, který musí při plnění úkolu vynakládat velké úsilí, potřebuje také velkou motivaci k podání dobrého výkonu. Zde může žákovi velmi pomoci automatizace mentální činnosti, která působí snižování úsilí potřebného k tomu, aby činnost proběhla. Vždy, když si žák osvojí nové strategie a operace, musí tedy učitel počítat s tím, že jejich využití bude zpočátku od žáka vyžadovat velké úsilí.

Analýza podle parametrů kognitivní mapy umožňuje účinnou intervenci a efektivní plánování lekcí s cílem posílit Strukturální kognitivní modifikovatelnost. (Feuerstein, 2014, s. 186)

2.4.7 Ověřování účinnosti metody FIE

V posledních desetiletích proběhlo velké množství výzkumů, které ověřují efekt programu FIE i jiných programů zaměřených na oblast myšlení.²⁵ V českém prostředí můžeme jmenovat model konceptuálního vyučování nebo Grunnlaget (Lebeer, 2006). Výsledky výzkumů nejsou zcela jednoznačné. Málková (2006, s. 544) uvádí jako jeden z důvodů obtížnosti těchto výzkumů fakt, že za jejich evaluací často stojí autoři programů sami.²⁶

První výzkumy byly prováděny v zemi původu programu – v Izraeli. Následovaly rozsáhlé výzkumy metody ve Velké Británii a USA (Málková, 2006). Za první, původní studii, jejíž metodologii následné studie v anglicky mluvících zemích přejímali, považuje Málková

25 Gabriela Málková (2006, s.543) uvádí celou řadu podobně zaměřených programů (např. De Bono, 1975; Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980; Blagg et al., 1988; Mosley et al., 2004).

26 Přehledu studií zaměřených na účinnost programu FIE je věnována celá kapitola 12 in Feuerstein (2014).

studii Feuerstein et. al. (1979 in Málková, 2006, s. 544). Následovalo množství výzkumů v USA a v Kanadě. Ve Velké Británii bylo blíže zkoumáno její využití u žáků s nejrůznějšími obtížemi ve vzdělávání (Málková, 2006, 544). Od devadesátých let je program využíván na všech stupních vzdělání u běžné populace i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozšíření metody FIE je značné. Program byl přeložen do dvaceti jazyků a využívá se ve více než čtyřiceti pěti zemích v různém kulturním prostředí. (Feuerstein, 2014, s. 12)

Publikované studie jsou většinou založeny na srovnání výkonů experimentální a kontrolní skupiny před a po intervenci programu FIE (Málková, 2006). Obě skupiny jsou obvykle testovány diagnostickými testy intelektu nebo percepčních dovedností, testy školních výkonů a testy sebedůvěry. Málková uvádí některé statisticky významné výsledky, které tyto dosavadní výzkumy přinesly. Jedná se především o změny výkonů v IQ testech. Ve zbylých oblastech, tedy v kritériích percepčních dovedností, testů školních dovedností a v testované míře sebedůvěry, se testy již shodují méně. Nejmenší shodu pozorovala Málková v oblasti sebedůvěry. (ibid.)

Sami autoři metody FIE shrnují poznatky výzkumů následovně: *„Účinnost programu závisí na rozsahu a závažnosti výuky, ke které má žák přístup – na systematickém vedení výuky, zda je učitel (zprostředkovatel) dobře vycvičen a zda je vhodně naplánovaná a vedená skupina-, a na cvičeních a aplikacích, které se naučil. Dokonce tehdy, když jedinec má nástroje a umí je používat, nemusí mít příležitost je uplatnit v určitém prostředí.“* (Feuerstein, 2014, s. 423) Autoři konstatují, že ověřovat účinnost programu FIE je velmi obtížné vzhledem k množství proměnných. Při hodnocení jeho účinnosti je nutné vzít v úvahu teoretickou konstrukci, která je východiskem programu, způsob využití programu (výcvik učitelů, množství lekcí atd.), ale také vztah programu ke školním osnovám, využití výsledků učení mimo program atd. Pokud Feuerstein zdůrazňuje při procesu učení a při realizaci programu význam angažovaného vychovatele (Málková, 2006), pak se bezpochyby jedná o další proměnnou, která má na výsledky výzkumů určitý vliv.

Rumunská psychologka, působící na univerzitě Spiru Haret v Bukurešti, Otilia Todor, publikovala v minulém roce (Todor, 2015) výzkum zaměřený na efekt práce s instrumenty, které jsou v této práci zvláště důležité (Rozpoznej emoce, Od empatie k činnosti). Také ona porovnávala experimentální a kontrolní skupinu. Obě skupiny se skládaly ze 13 dětí ve věku

3-7 let. Tyto děti vykazovaly nevhodné chování ve skupině, rozumové schopnosti v normě a některé z těchto obtíží: porucha pozornosti, úzkosti, deprese, agresivní chování, emocionální problémy, opoziční chování, slabé adaptační dovednosti, problémy v chování. Otilia Todor sbírala informace o rodinném prostředí dětí a zkoumala své hypotézy ohledně vlivu, jaký může mít zanedbávání rodičovské péče na sociální chování dětí. Ve svém výzkumu zároveň ověřovala hypotézu, že psychoterapeutická intervence využívající instrumenty FIE dětem s obtížemi ve vzdělávání pomůže vytvořit si určité adaptační dovednosti, které jim umožní účinně čelit svým problémům. Ve výzkumu bylo použito dotazníků, pedagogicko-psychologického pozorování a biografické metody, dále testu neuropsychologického vývoje (baterie NEPSY) a testu kresby rodiny. Psychoterapeutický model, který byl s dětmi v experimentální skupině realizován, byl shledán efektivním. Byl pozorován statisticky významný rozdíl v porovnání obou skupin po skončení intervence a to v oblasti adaptivního chování i sebevědomí dětí. Následně byla některým rodičům a dětem doporučena navazující psychoterapie.

Tento nevelký výzkum ukazuje, že při splnění některých významných podmínek (zapojení vícero nástrojů pedagogicko-psychologické diagnostiky, odpovídající kvalifikace, osobnosti lektora a další) jsou sociálně a afektivně orientované instrumenty metody FIE účinným intervenčním prostředkem.

2.4.8 Instrumenty řady FIE – základní zaměřené na afektivní zkušenosti

Čtyři instrumenty metody FIE jsou, jak uvádí sám autor Reuven Feuerstein, zaměřeny přímo na pomoc žákům získat afektivní a emocionální zkušenosti prostřednictvím kognitivních funkcí. Feuerstein (2014) se ve své práci pozastavuje nad tím, jak je opomíjen emocionální a afektivní prvek kognice. Vysvětluje, že jeho program hledisko emocionální a kognitivní neodděluje.²⁷ I naše chování obsahuje obě tyto složky. Představují v našem chování strukturu, emocionální složka je pak aktivním činitelem. Feuerstein toto propojení ilustruje, když říká: „*Kognitivní stránka se vztahuje k otázkám: Co mám udělat, kde to mám udělat,*

27 V tomto směru Feuerstein podle svých slov navazuje na Piageta, který přirovnává obě složky ke dvěma stranám jedné mince. (Feuerstein, 2009)

jak to mám udělat atd., a emocionální stránka se vztahuje k otázkám: Proč to mám udělat, co pro to mám udělat atd.“ (Feuerstein, 2014, s. 336)

Děti potřebují takové dovednosti, které jim umožní rozpoznat a vysvětlit „*určité emocionální podmínky, jež jsou jim předkládány*“ (Feuerstein, 2014, s. 336). Především pak potřebují rozeznat emocionální podmínky od „ostatních“, což je základem empatie. Feuerstein (2009). stejně tak nabádá ke zprostředkovávání dovednosti rozlišovat jemné rozdíly v pocitech jako jsou strach a překvapení, spokojenost a štěstí. V souvislosti s těmito dovednostmi hovoří o rozvoji sociálního a afektivního poznání. Všechny stánky této schopnosti pak jsou podle něj spojeny s rozvojem kognitivních funkcí.

Jako centrální cíl celého programu FIE – základní Feuerstein (2014) spatřuje ve zprostředkování sociálního a emocionálního vědomí. Dílčími cíli pak jsou osvojení základních znalostí a procesů myšlení.

Instrument Rozpoznejte emoce

Tento instrument se zaměřuje na rozpoznávání emocí prostřednictvím interpretace výrazů lidské tváře a na schopnost posoudit, nakolik emoce odpovídá zobrazeným situacím (Feuerstein, 2009). V horní části listu je fotografie osoby, která vyjadřuje určitou emoci. Žák se pokouší určit „*emocionální výrazy v obličejích lidí různého věku, pohlaví a etnického původu,*“ (Feuerstein, 2014, s. 342) které fotografie zachytily. Poté, co se žák věnuje výrazu obličeje na snímku, posuzuje čtyři zakreslené situace z hlediska toho, nakolik odpovídá intenzita emocí postav na obrázku fotografií a nakolik je tato emoce přiměřená zobrazené situaci. „*Žák vyhledává důvody emocí. Ze čtyř situací na každé stránce je jedna nevýznamná, druhá líčí přiměřenou emoci, ale podstatná podmínka chybí, třetí je emocionálně přiměřená, ale nedostatečně intenzivní a čtvrtá je přiměřená vzhledem k emocionálnímu obsahu i jeho intenzitě.*“ (Feuerstein, 2014, s. 342)

Instrument má zprostředkovat „*porozumění sociálním a emocionálním nuancím situací a posílit vztah mezi emocionálními stavy a jejich vzájemným propojením*“ (Feuerstein, 2014, s. 342-343). Kromě sociální kognice student rozvíjí slovní zásobu spojenou s emocemi a zlepšuje tak svou vyjadřovací schopnost v této oblasti. (Feuerstein, 2009)

Od empatii k činnosti

Tento instrument navazuje na instrument předchozí. Žáci rozvíjejí svou schopnost poznávat na základě výrazů ve tváři a postavení těla vnitřní stavy postav v kritické situaci. Objevuje se zde navíc práce s empatií. Na obrázku je zobrazena postava oběti, která trpí, je zraněna, je ve stresové situaci, nebo v situaci nějakým způsobem riskantní. Žáci situaci popisují a analyzují. Rozebírají, na které detaily je potřeba se zaměřit a z jakých důvodů. Pod hlavním obrázkem jsou čtyři další obrázky představující čtyři možnosti pokračování příběhu. Žáci opět situaci popisují a analyzují. Jednotlivé situace také porovnávají (Feuerstein, 2014). Potom diskutují o tom, jak by se člověk měl zachovat, aby se situace zlepšila. Uvažují o tom, co se stalo, proč se to stalo a co dalšího by se mohlo stát. (Feuerstein, 2009) Každou variantu posuzují z hlediska přiměřenosti zobrazených emocí a přiměřenosti činnosti, kterou postavy na vzniklou situaci zareagovaly.

Empatii definuje Feuerstein jako lidskou reakci, která spočívá v tom, že se člověk, doslovně přeloženo „*obuje do bot toho druhého*“ (Feuerstein, 2009, s. 81). My v takovémto stavu empatie říkáme spíše: „Cítím se být ve tvé kůži.“ V manuálu Feuerstein popsal čtyři fáze v uvažování, které empatii využívá: „*Vidím druhého...; Vidím jeho potřeby...; Chci mu pomoci...; Konám...*“ (2009, s. 82).

Porovnejte a odhalte absurdity

Listy tohoto instrumentu obsahují vždy jeden velký obrázek složený ze dvou částí. Úkolem žáků je porovnat obě části obrázku podle zadaných kritérií. Když žáci takto obrázky porovnávají, odhalují absurdity do obrázku vložené. Například oslík, který má horší podmínky, táhne svůj náklad s veselým výrazem v obličeji, zatímco jeho statnější protějšek, u kterého vše nasvědčuje tomu, že by se měl namáhat méně, má v obličeji výraz vyčerpání. Žáky k práci s listy motivují zobrazené absurdity, které se jim zdají humorné tím, že jde o situace „*proměnlivé, nelogické, odlišné od zkušenosti a vytvářejí stav ostražitosti a vyvedení z rovnováhy*“ (Feuerstein, 2014, s. 343).

„*Cílem tohoto instrumentu je zprostředkovat žákovi, jak lze využívat dovednost porovnávat v myšlenkovém procesu.*“ (Feuerstein, 2014, s. 342) Výhodou instrumentu je, že nerovnováha, která v obrázku absurdní situací vzniká, nutí žáky spontánně části obrázku porovnávat, pokud chtějí odhalit příčinu nepokoje, který v nich situace probouzí. Hovor se

dále s žáky stáčí k tomu, jakým způsobem by bylo možné situaci „napravit“ a k tomu, jaký příběh se k obrázku může vázat. Děti zde podle Feuersteina využívají „*myšlení vyššího řádu, tedy vytvářejí hypotézy, ověřují domněnky zkoumáním a prověřováním informací, zdůvodňují své odpovědi a užívají mentální operace (vytvářejí pořadí, logicky násobí, deduktivně zdůvodňují atd.*“ (Feuerstein, 2014, s. 342). Žáci také využívají a rozvíjejí svou fantazii.

Přemýšlejte, abyste se naučili zabránit násilí

Reuven Feuerstein doporučuje s dětmi začít práci na tomto instrumentu až po absolvování materiálu Od empatie k činnosti. Je třetím dílem „*trilogie zaměřené na emoce*“ (Feuerstein, 2009, s. 121), do které řadí Rozpoznejte emoce, Od empatie k činnosti a Přemýšlejte, abyste se naučili zabránit násilí. Tento instrument má blízko k metodě, kterou bude autorka prezentovat ve svém výzkumu.

Pracovní list se zde skládá z několika obrázků. V horním obrázku je znázorněna konfliktní situace. Žák pak pracuje s dalšími obrázky. Ty znázorňují různé způsoby, jak je možné na vzniklý konflikt reagovat. „*Hlavním cílem instrumentu je umožnit žákovi předvídat dopad různých možných odlišných reakcí na konfliktní situaci a posoudit, které chování odpovídající na emocionální, konfliktní a náročnou situaci je nejvhodnější. Kognitivním cílem je tedy vnést do situace na obrázku uvažování místo impulzivního vzrušení.*“ (Feuerstein, 2014, s. 348) Žák se podle autora dále učí předvídat reakce druhých na to, co dělá a říká, což, jak uvádí, vede mimo jiné ke snížení egocentrismu.

Instrument ukazuje na různé druhy agresivního chování (verbální, fyzické, skupina proti jedinci, jeden proti skupině, otevřené násilí, sociální odmítnutí apod.), předkládá žákovi alternativy různých odpovědí, žák analyzuje druhy odpovědí a určuje (s dalšími obrázky), které chování bude výsledkem různých možných odpovědí. (Feuerstein, 2014) Řídí se instrukcemi, které jsou na stránce a řadí obrázky za sebe podle toho, jaký průběh situace očekává. (Feuerstein, 2009) Zároveň je zde žákovi uloženo doplnit obsah do bublin a navrhnout, co postavy v pozorované situaci říkají.

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování je komplexní metodou zaměřenou na rozvoj kognitivních funkcí. Je založena na konceptu zprostředkovaného učení a kognitivní modifikovatelnosti. Autorka práce naváže na obsah této kapitoly v druhé, prakticky zaměřené části, kde metodu FIE porovná s vlastní metodou.

2.5 Závěr teoretické části

Teoretická část práce vystavěla základy, na kterých může být představena část praktická. Byly definovány důležité pojmy a byl zmapován kontext v praxi řešené problematiky. Autorka začala kontext popisovat v makroskopickém měřítku, od státní politiky a legislativy, a postupně zaostřovala blíž a blíže na užší témata, která se stále více týkala její konkrétní praxe. Nyní byla teoretická část uzavřena a bude představena druhá část práce, práce praktická.

3 Část praktická

3.1 Úvod k výzkumné zprávě

Praktická část této práce se věnuje akčnímu výzkumu. Nejprve bude tato méně známá, ale v zahraničí hojně využívaná, forma výzkumu představena. Další struktura praktické části odpovídá struktuře zprávy z akčního výzkumu. Po uvedení výzkumného záměru bude popsána situace, ze které akční výzkum vychází a kterou zamýšlí zlepšit. K popisu situace neodmyslitelně patří popis metody, která bude výzkumem ověřována. Budou popsány možnosti akce, které v dané situaci připadaly v úvahu. Z těchto možností byla jedna možnost akce vybrána a zvolena za výzkumný problém. Z výzkumného problému vzešly výzkumné otázky, které jsou v této práci uvedeny.

Výzkum je dále popsán vyjmenováním využitých výzkumných metod a představením výzkumného vzorku. Nechybí ani rozbor etických aspektů výzkumu a pojednání o validitě.

Druhá polovina praktické části se věnuje analýze dat. Stěžejní metodou výzkumu byla analýza audiozáznamů z lekcí. Této metodě je proto věnováno více pozornosti a jsou zaznamenána mnohá zjištění, která přinesla. V závěrečné části jsou shrnuty výsledky výzkumu a jsou zodpovězeny výzkumné otázky. Akční výzkum je završen návrhem změn v úvodu popsané pedagogické praxe. Zároveň zde autorka provádí sebereflexi a zamýšlí se nad tím, co jí výzkum přinesl. Práce je zakončena zhodnocením smyslu a přínosu prezentovaného výzkumu, kterým se autorka během uplynulých dvou let zabývala.

3.2 Akční výzkum

Akční výzkum není v České republice hojně využívaným nástrojem. Tomáš Janík (in Maňák, 2004) konstatoval, že u nás je akční výzkum teprve v počátcích. Od té doby se toho mnoho nezměnilo. K dispozici máme v české literatuře kromě Janíkova textu například dříve datovaný příspěvek Nezvalové (2003) v časopisu *Pedagogika*, kde uvádí svůj výzkum z let 2001 a 2002, zmínku o akčním výzkumu v příspěvku Spilkové (2007) a nemnoho akademických prací (například Šíma, 2008, Pavelková, 2012), které se akčnímu výzkumu věnují. V posledních letech několikrát představil akční výzkum také časopis *Studia paedagogica*, který prezentoval výsledky první vlny akčního výzkumu Ústavu

pedagogických věd Filosofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (Šed'ová, Sedláček, 2015) a publikoval rozhovor s Kate Wall (Wall, Šed'ová, Švaříček, 2015).

Učitel je v akčním výzkumu vnímán jako výzkumník a důraz je kladen na jeho sebereflexi. Akční výzkum je definován jako „*zveřejněné systematické bádání prováděné za účelem zlepšení sociální situace*“ (Mc Niff, 2009, s.11, přeložila Magdalena Bořkovcová). Jinak zní Elliotova definice, kde: „*akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí*“ (Elliot, 1998, 3. vydání in Maňák, 2004, s. 52). Akční výzkum přináší podle McNiff a Whiteheada (2009) popis, vysvětlení a analýzu akce. Jeho cílem je sdílet nová zjištění a výzkumníkův proces učení, který ke zjištěním vedl.

V literatuře lze nalézt mnohá porovnání klasického a akčního výzkumu (Nezvalová, 2003, Mc Niff & Whitehead, 2009, Janík in Maňák, 2004). Shodují se na několika významných rozdílech. Výzkumník klasického výzkumu stojí většinou vně zkoumaných situací, zatímco učitel je v akčním výzkumu zároveň účastníkem akce a zároveň je sám výzkumníkem. Výzkumné otázky plynou z potřeb učitele a mohou být podle Janíka (in Maňák, 2004) během výzkumu změněny stejně jako celý plán výzkumu. Výsledky akčního výzkumu jsou subjektivní, platné tady a teď a jsou učiteli zpravidla téměř ihned k dispozici. Významným rysem akčního výzkumu je jeho cyklický charakter, který umožňuje opakování sekvencí akce a reflexe. Tento princip umožňuje dlouhodobý profesní růst učitele – výzkumníka.

Oba druhy výzkumu, akční i klasický, mají za cíl generovat poznání, které jsme dříve neměli, demonstrovat validitu výzkumu a věrohodnost produkovaného poznání (McNiff & Whitehead, 2009). Klasický výzkum se snaží produkovat zobecnitelná a znovu prověřitelná zjištění o existující situaci. Akční výzkum naproti tomu produkuje poznání, které sice nemůže být zobecněno, může však být sdíleno. V akčním výzkumu jde o získání konkrétních poznatků, které výzkumníkovi mohou pomoci řešit konkrétní problém jeho praxe (Janík in Maňák, 2004). V přísně vědeckých kruzích bývá někdy akční výzkum odmítán. Podle Janíka (ibid.) je však potřeba přiznat akčnímu výzkumu stejnou snahu produkovat poznání, jakou má výzkum klasický, i když jde o poznání subjektivní a situačně vázané.

Akční výzkum hledá odpověď na otázky typu: Jak mohu zlepšit svou praxi? Co dělám a proč to dělám? Dělám to efektivně? Kam chci dojít a jak tam dojdu? (Nezvalová, 2003) Výzkumník, učitel, hraje ve výzkumu hlavní roli. Výzkumná zpráva má narativní formu,

používá proto (na rozdíl od klasického výzkumu) první osobu a minulý čas (Mc Niff & Whitehead, 2009). Výzkumník neuvádí libovolným způsobem své názory. Prezентuje pravdivý příběh, ke kterému má důkazový materiál, a dokládá čtenáři také, jakým způsobem se zbavil svých předsudků a vlivů, které by jeho zjištění činily nevěrohodným (ibid.).

Akční výzkum byl autorkou této práce zvolen jakožto zajímavý, v České republice zatím nedoceněný, nástroj pro zkvalitnění pedagogické praxe. Autorka využije metod klasického výzkumu precizním vědeckým způsobem tak, aby o hodnotě prezentovaných zjištění nebylo třeba pochybovat. Autorka bude kriticky zkoumat svá zjištění a všechny údaje o výzkumu zde uvede pravdivě a podrobně tak, jak si to vědecký výzkum žádá. V následujících kapitolách bude prezentován akční výzkum zpracovaný především podle pojetí akčního výzkumu americkými výzkumníky Jeanem Mc Niffem a Jackem Whiteheadem.

3.2.1 Výzkumný záměr

Záměrem výzkumu bylo ověřit plán na zlepšení mé pedagogické praxe. Primární snahou bylo prozkoumat potenciál nástroje, který jsem v době, kdy můj akční výzkum začínal, vytvářela. Chtěla jsem se důkladně zamyslet nad tím, zda má smysl dále věnovat čas vývoji metody, která byla ve svém počátku a jejíž případný potenciál nebyl zcela zřejmý. Mou výzkumnou otázkou v nejobecnějším smyslu proto nebylo, jak mohu obecně zlepšit svou speciálně pedagogickou praxi, nýbrž zda a jakým způsobem mohu svou speciálně pedagogickou praxi zlepšit také za pomoci konkrétní mnou vyvíjené metody. Dalším záměrem mého výzkumu bylo zkvalitnit své rozhodovací procesy, zvýšit vlastní profesionální erudici v poznávání žáků a v diagnostice příčin jejich výchovných problémů.

Rozhodla jsem se pro tento akční výzkum z mnoha důvodů. Pokud by byl výzkum úspěšný, mohla bych s jeho pomocí započít proces vzniku diagnostického nebo intervenčního nástroje, který by byl přínosem pro širší odbornou veřejnost. Zároveň výzkum zvýší mnohé mé kompetence jak pedagogické, tak výzkumnické. V neposlední řadě při splnění některých podmínek mohu získat diagnosticky cenné informace o žácích, se kterými v praxi pracuji. Konkrétní diagnosticky cenná data získaná díky výzkumu použiji ve své praxi pouze se svolením respondentů, přesto mohou potenciálně prospět při mém rozhodování ohledně dalšího diagnosticko-intervenčního postupu u jednotlivých žáků.

3.3 Popis situace

Můj výzkum vznikl na základě určité pedagogické situace. Aby byly zřejmé všechny významné informace, popíši zde stručně své pracoviště, představím svou vlastní osobu a popíši přesně situaci, ze které vzešel výzkumný problém. V závěru této kapitoly podrobně představím také samotný nástroj, který jsem ve svém výzkumu testovala. Budu uvádět pouze taková data, která byla pro můj výzkum relevantní, a záměrně vynechám data, na jejichž základě by bylo možné identifikovat mé působiště přesněji. Důvodem pro tuto opatrnost je ochrana osobních dat respondentů.

V době, kdy můj výzkum začínal (únor 2015), jsem navštěvovala první ročník kombinovaného navazujícího programu Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Byla jsem absolventkou kurzu Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE I) a magisterského oboru Ilustrace a grafický design. Kurz FIE – Základní jsem měla před sebou. Mým pracovištěm v době výzkumu byla a dosud je běžná základní škola ve velkém českém městě. Na této škole jsem působila jeden rok a šest měsíců jakožto školní speciální pedagog – junior.

Škola v době mého výzkumu vzdělávala velký počet integrovaných žáků. Podle výroční zprávy ředitele školy za školní rok 2014/2015 ji navštěvovalo celkem 560 žáků, z toho 65 žáků integrovaných. To činí přibližně 11,6 % všech žáků školy. Ve školním roce 2014/2015 se v České republice vzdělávalo 870 195 žáků ve věku povinné školní docházky na základních školách pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Individuálně integrovaných žáků bylo v těchto školách 51 971, tedy přibližně 6 % žáků (Statistická ročenka školství pro školní rok 2014/2015).

Z celkového počtu 65 integrovaných žáků na naší škole bylo 13 žáků s vývojovými poruchami chování. Těchto žáků tedy bylo přibližně 20 % z počtu žáků integrovaných. Z celkového počtu 51 971 žáků integrovaných na českých školách pro žáky bez SVP bylo 5 738 žáků s vývojovou poruchou chování, což činí zaokrouhleno 11 % těchto žáků (Statistická ročenka školství pro školní rok 2014/2015).

Z uvedeného vyplývá, že na naší škole bylo zastoupení integrovaných žáků v porovnání s celkovým počtem žáků školy téměř dvojnásobné oproti celorepublikovému průměru.

Obdobně byli na naší škole téměř dvakrát více zastoupeni mezi integrovanými žáky žáci s vývojovými poruchami chování.

Vedení školy dlouhodobě podporovalo inkluzivní směřování školy, vedlo pedagogické zaměstnance k individualizaci výuky a snažilo se o zkvalitnění péče o integrované žáky. Škola realizovala v letech 2013-2015 projekt financovaný z Operačního programu Praha Adaptabilita (OPPA), díky kterému v této době na škole probíhaly aktivity pro žáky s nejrůznějšími typy speciálních vzdělávacích potřeb, vzrostl počet asistentů ve třídách i počet členů školního poradenského pracoviště. Školní poradenské pracoviště se během realizace projektu skládalo ze speciální pedagožky, logopedky, pedagožky podpůrného vyučování, výchovné poradkyně, školní metodičky prevence a mě, druhé školní speciální pedagožky.

Největší důraz byl v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami kladen na problematiku specifických poruch učení a na problematiku vad řeči. Systém péče o žáky těchto skupin byl na škole velmi pečlivě propracovaný. Opíral se o včasnou depistážní činnost, pro kterou měla škola výše popsané personální i organizační podmínky. Intervenci nabízela škola přímo na půdě školy v době vyučování. Probíhala intenzivní spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a se speciálně pedagogickými centry, které pečovaly o žáky s poruchami autistického spektra a žáky s dalšími závažnějšími diagnózami.

Když jsem nastoupila na pozici školního speciálního pedagoga, zaměřila jsem se na skupinu žáků s problémy v chování. Tato skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla z mého pohledu ve škole spíše opomíjena.

Učitelé, kteří první zachytili problémy v chování žáků, zahájili komunikaci s rodiči, dále podle svého zvážení o situaci informovali speciální pedagožku, výchovnou poradkyni nebo vedení školy. Tito navštívili podle svých časových možností třídu a provedli pozorování žáka v jeho přirozeném prostředí během vyučování. Následně proběhl rozhovor učitele a pozorovatele ohledně žákova chování a byl učiněn plán dalšího postupu. Diagnostické metody, které byly na škole využívány, jsou: pozorování, rozhovor a anamnestický rozhovor. Někteří žáci byli školou doporučeni k vyšetření externími odborníky, jiným byla poskytnuta různá podpůrná opatření v rámci výuky a situace byla dále monitorována učitelem.

V prvním pololetí roku 2014/2015 jsem založila odpolední kroužek Feuersteinovy metody Instrumentálního Obohacování (FIE), „Uspořádání bodů“, pro žáky s oslabenou koncentrací pozornosti a kroužek rozvoje pozornosti a sociálních dovedností. Rodičům žáků s problémy v chování byly kroužky nabídnuty prostřednictvím elektronické pošty. Díky projektu navštěvovali žáci kroužky zdarma. Žáci, kteří byli do kroužku zapsáni, docházeli pravidelně jednou týdně na 45 minut v odpoledních hodinách do budovy školy. V rámci kroužku rozvoje pozornosti a sociálních dovedností docházely dvě skupiny žáků prvního stupně o třech až čtyřech účastnících. Kroužek FIE měl podobnou účast žáků také ve dvou skupinách žáků prvního stupně. Výběr pozvaných žáků vznikl po mých rozhovorech s učiteli a rodiči. Náplní kroužku zaměřeného na rozvoj pozornosti a sociálních dovedností byla práce s listy pro rozvoj pozornosti (Rezková, 1993; Michalová, 2013), Jacobsonova relaxace a hry pro rozvoj sociálních dovedností (Lisá, 2010). Náplní kroužku FIE byla práce s instrumentem „Uspořádání bodů“, Jacobsonova relaxace a krátká práce s listy pro rozvoj pozornosti.

Během prvního pololetí jsem začala, inspirována svou praxí, vytvářet vlastní pracovní materiály pro rozvoj sociálních dovedností. Nejprve šlo o černobílé pracovní listy nejrůznějšího zaměření (Příloha 1). Později, během druhého pololetí, kdy jsem realizovala výzkum, byly listy upraveny v grafických editorech do barevné podoby a v průběhu kurzu byly dotvořeny další listy do celkového počtu 10 listů (Příloha 2, 3 a 4). Tyto listy vycházely z metody FIE a z mé situace. Reflektovaly problémy, se kterými se mí žáci ve škole setkávali, a měly být využitelné pro rozvoj sociálních dovedností podle jejich individuálních potřeb. Soubor pracovních listů spolu s metodou práce, která se k němu váže, jsem nazvala pracovním názvem metoda Děti spolu.

3.3.1 Metoda Děti spolu

Metoda Děti spolu vychází z některých instrumentů metody FIE, je však určitými svými rysy specifická. V této kapitole popíši pracovní listy metody, její stručnou metodiku a porovnám tuto mou rozpracovanou metodu s metodou FIE.

Lekce metody Děti spolu trvala vždy přibližně 20 minut. V kroužku byla tato metoda pouze jednou z realizovaných aktivit. Celkem trvalo každé setkání 45 minut. Nejprve jsme se na koberci uvítali a každý měl možnost krátce promluvit o tom, co od minulého setkání zažil

zajímavého. Žákům byl představen plán setkání a posadili jsme se okolo stolu tak, aby všichni dobře viděli na podnětový materiál. Po ukončení metody Děti spolu jsme se opět přesunuli na koberec, kde proběhla krátká Jacobsonova relaxace. Do poslední části hodiny byla zařazena práce s listy pro rozvoj pozornosti nebo hry pro posílení pozornosti, hry s balančními disky, gymnastickými míči a dalšími psychomotorickými pomůckami. V závěru setkání jsme se znovu posadili na koberec, kde jsme shrnuli a reflektovali vše důležité, co se toho dne odehrálo. Pak jsme se rozloučili.

V každé lekci jsme pracovali s jedním listem metody Děti spolu. Listy byly potištěny z obou stran. Každý měl na jedné straně obrázkový příběh (komiks), na druhé straně byl vtištěn název příběhu, čísla kartiček a obličeje postav (Příloha číslo 4).

Hlavní strana, tedy strana s obrázkovým příběhem, byla rozdělena barevnými rámečky na čtyři stejně velká a pravidelně rozmístěná obdélníková pole. V těchto polích byly na každém listu nakresleny čtyři situace, které dohromady tvořily krátký příběh. V příbězích vystupovaly dvě až čtyři hlavní postavy. Někdy se v pozadí obrázku nacházely další, vedlejší postavy, ty však nebyly pro příběh tolik důležité. Kresby měly černé kontury, pozadí bylo bílé a postavy od sebe byly odlišeny sytým barevným oblečením. V každém příběhu se vyskytovalo alespoň jedno políčko, ve kterém byla nakreslena prázdná bublina. Takové bubliny byly na stránce vždy dvě až čtyři. Bubliny zobrazovaly, co postavy říkají, nebo v jednom případě také, co si postavy myslí. Jejich vyplnění bylo (stejně jako dokončení rozepsaného dopisu v příběhu č. 9) ponecháno na žácích. Na osmém listě byly prostřednictvím již předtištěných obrázků uvnitř bublin odhaleny i některé myšlenky postav.

List byl koncipován tak, aby po rozstříhání vznikly čtyři stejně velké oboustranné kartičky. Zadní strana listu odpovídala tomuto uspořádání. Obsahovala čtyři zadní strany čtyř kartiček. Každá ze čtyř částí listu nesla název příběhu, číslo kartičky (1-4) a kresby obličejů hlavních postav příběhu, které na této kartičce, pokud ji otočíme, vystupovaly. Obličeje byly neúplné. Znázorněny byly pouze obrysy hlav, oči bez obočí, nosy a uši. Žáci zde měli prostor k dokreslení úst, obočí a vrásek tak, jak bylo potřeba.

Pracovní listy následovaly za sebou v tomto pořadí: Ponožky, Prásk, Míč, Koloběžky, Člověče nezlob se, Slůně, Místo, Dinosauři, Skok daleký a Telefon. V těchto příbězích jsem zpracovala oblasti, které lze zároveň formulovat jako dílčí cíle jednotlivých pracovních listů

pro případ intervenčního využití metody. Každá oblast se objevila alespoň ve dvou příbězích, aby si žáci lépe zapamatovali možná řešení a aby mohli uplatnit při rozhovoru nad druhým příběhem své nové poznatky a zkušenosti nabyté při práci s prvním příběhem. Tabulka dílčích intervenčních cílů č. 2 poskytuje přehled oblastí a příběhů. Základní dvojice příběhů jsou tyto: Ponožky – Místo; Prásk – Dinosauři; Míč – Koloběžky; Člověče nezlob se - Skok daleký; Slůně – Telefon.

TABULKA č. 2: Dílčí cíle listů

| ŽÁDOUCÍ CHOVÁNÍ | PŘÍBĚHY |
|--|---|
| Hledá spravedlivé řešení při hře (např. losem). | Míč, Koloběžky |
| Pokazí-li něco, přizná chybu. Ublíží-li druhému, omluví se. | Prásk, Člověče nezlob se, Slůně, Skok daleký, Telefon |
| Spravedlivě se podělí s druhým. | Míč, Koloběžky, (Místo, Dinosauři) |
| V soutěži respektuje výhru protihráče. | Míč, Člověče nezlob se, Skok daleký |
| Pokud potřebuje kamarád klid k určité činnosti, respektuje to. | Prásk, Dinosauři |
| Zastane se spolužáka, který je v nouzi. | Ponožky, Místo |
| Neposmívá se druhému. | Ponožky, Koloběžky, Místo |

Pravidla žáků

Žáci byli v první lekci seznámeni s pravidly, uvedenými v tabulce č. 3, která jsou po nich při realizaci naší aktivity žádány. U individuálního způsobu práce byla pravidla mírně upravena podle potřeb žáka.

TABULKA Č. 3: Pravidla žáků

| | |
|--------------|---|
| OHLEDUPLNOST | Snažíme se, aby každý mohl říci svůj názor. Nemusíme se hlásit. Posloucháme se, dáváme si vzájemně prostor. |
| SPRAVEDLNOST | Když se domlouváme o rozdělení práce, s výsledkem musí souhlasit všichni. Když se dohoda nedaří, využijeme hlasování, kámen, nůžky papír, nebo jiné losování. |
| RESPEKT | Není přípustný posměch kamarádům ani osobní útoky. Chovej se tak, jak chceš, aby se druzí chovali k tobě. |
| TRPĚLIVOST | Kartičky otáčí pouze lektorka. Na kartičky můžeme sahat, až když se domluvíme, kdo bude co psát a kreslit. |

Role lektora

Před začátkem kurzu jsem si pro sebe stanovila pravidla, kterými se budu řídit já. Inspirovala jsem se způsobem práce zprostředkovatele v metodě FIE a doplnila jsem některé vlastní principy, které budu jako lektorka dodržovat. Formulovala jsem svými slovy tyto činnosti, které přísluší roli lektora při skupinové realizaci zaměřené jak na diagnostiku, tak na intervenci:

- Lektor poskytuje žákům zpětnou vazbu
 - Připomíná žákům pravidla chování a pravidla vzájemné komunikace v kurzu
 - Posiluje pozitivní projevy žáků, chválí je, pokud se chovají žádoucím způsobem
 - Mluví se žáky o tom, které chování je a není žádoucí, a iniciuje rozhovor o tom, co si žáci myslí a proč
 - Snaží se o kultivaci mluveného projevu žáků, nikdy však ne na úkor příjemného klimatu ve skupině
 - Spoluvytváří bezpečné prostředí mimo jiné tím, že výpovědi žáků neodsuzuje a nesnižuje

- Aktivně žáky vede k osvojení funkční komunikace
 - Zvláště vede žáky k tomu, aby se poslouchali navzájem, porovnávali názor spolužáka se svým vlastním názorem, projevovali svůj názor i pokud je jiný než názor většiny
 - Doporučuje způsoby, jak se mohou žáci domluvit, pokud ve skupině řeší potenciálně konfliktní situaci
 - Obohacuje slovní zásobu žáků o nové pojmy, hovoří se žáky o významech těchto pojmů
- Aktivně vede žáky k osvojení dovednosti vyslovit vlastní názor
 - Vybízí žáky k dalšímu podrobnějšímu dovysvětlení jejich postřehů, názorů, postojů
 - Vede žáky k tomu, aby obhajovali svá stanoviska; ubezpečuje žáky, že žádná odpověď není špatná, umí-li svá tvrzení obhájit
- Aktivně vede žáky k uplatňování empatie
 - Vede žáky ke vcítění do postav a k úvahám o motivaci postav
- Aktivně vede žáky k hledání souvislostí mezi zobrazeným příběhem a tím, co sami zažili

Fáze metody Děti spolu

Práce s metodou Děti spolu se blíží způsobu práce s instrumentem „Ilustrace“ metody FIE. Některé rysy jsou však specifické. Práce s každým listem metody Děti spolu měla pět fází.

1. Deskripce

První fází byla vždy deskripce. Položila jsem před žáky první kartičku a vybídla jsem je k tomu, aby popsali, co vidí. Většinou jsme začali popisovat tu stranu první kartičky, na které je vytištěný název příběhu. Žáci pojmenovávali, co vidí, pak viděné podrobněji popisovali a interpretovali. Když jsme kartičku otočili na stranu s barevnými obrázky, žáci ji znovu nejprve popisovali. Bylo jen na nich, zda popisují pouze viditelné znaky, které byly na obrázku znázorněny, nebo zda více interpretují a mluví i o tom, co postavy cítí a prožívají. Pokud byla na obrázku prázdná bublina, měli žáci za úkol domluvit se, co by do ní rádi doplnili. Dostali pouze jednu tužku do skupiny a bylo na nich, jakým způsobem se domluví,

kdo a co do bubliny zapíše. Platilo pravidlo, že mohou začít psát až ve chvíli, kdy budou všichni členové skupiny s domluveným postupem souhlasit.

2. Predikce

Když skončil popis, byli žáci vyzváni, aby uvažovali o tom, jak by mohl příběh pokračovat, a co postavy zažijí. Tuto druhou fázi jsem nazvala fází predikce. Po ní následovalo otočení další kartičky. Fáze deskripce a predikce se opakovala pokaždé, když byla nová kartička odhalena. Když žáci předpovídali jiný vývoj situace, než který byl v našem příběhu popsán, hovořila jsem s nimi o tom, že jejich varianta příběhu je také možná a cenná, ale náš příběh se nyní odehrává jiným způsobem.

3. Sdílení

Když byl příběh převyprávěn celý až k poslední, čtvrté, kartičce, vyzvala jsem žáky, aby se zamysleli nad tím, jestli si při práci s příběhem vzpomněli na něco, co by nám rádi vyprávěli. Kdo měl zájem, mohl v této fázi vyprávět o svých vlastních zkušenostech. Tuto fázi jsem nazvala sdílení.

4. Vcítění

Čtvrtá fáze, fáze vcítění, byla realizována, pouze pokud žáci ještě neprojevovali únavu. V této fázi byli žáci vyzváni, aby se podělili o jednotlivé postavy. Když si žáci rozdělili hlavní postavy, vyzvala jsem je, aby znovu věnovali pozornost postupně všem čtyřem obrázkům, o kterých jsme tuto hodinu mluvili, a zapamatovali si, jak se v příběhu postavy cítily a co prožívaly. Každý se soustředil na svou postavu. Přibližně po dvou minutách jsme otočili všechny čtyři kartičky tak, abychom viděli stranu s názvem příběhu. Nyní bylo úkolem žáků dokreslit obličej své postavy na zadní straně kartiček tak, aby znázorňovaly prožívání jejich konkrétní postavy na dané kartičce. Nejprve bylo zakázáno koukat se znovu na obrázek příběhu, ale pokud se žákům nedařilo dobře si situaci vybavit, mohli na druhou stranu kartičky nahlédnout a dokončit pak svůj obrázek. Když žáci dokreslili výrazy tváří, stručně promluvili o tom, co jejich postava v příběhu zažila. Obměnou této verze sdílení byla varianta, při které si žáci nerozdělili k dokreslení postavy, ale kartičky. Jejich úkolem v tomto případě bylo dokreslit výrazy všech účinkujících postav v jedné části příběhu.

5. Závěr

Poslední, pátá, fáze uzavírala celou aktivitu a dávala žákům příležitost promluvit o tom, co by ještě rádi k otevřeným tématům dodali. Když byla jejich témata vyčerpána, shrnuli jsme zajímavé aspekty příběhu tohoto dne a aktivitu jsme uzavřeli.

3.3.2 Porovnání metod

Metoda Děti spolu, tak jak vypadala v době výzkumu, a metoda FIE měly mnoho společného. V některých faktorech se však lišily. Metoda Děti spolu byla vyvinuta především za účelem poznávání žáků s problémy v chování v konkrétní pedagogické situaci. Tento účel určil některá její specifika, která zde budou popsána.

Pracovní listy Děti spolu jsou v určitém ohledu syntézou toho, co program FIE nabízí v jednotlivých instrumentech. Dá se říci, že z každého instrumentu, který jsem poznala, bylo využito to, co mohlo být pro mou konkrétní situaci přínosem. Zároveň jsem tvorbou nového nástroje získala svobodu k tomu, uzpůsobit ho v několika směrech vlastním potřebám.

Forma nástroje byla upravena do takové podoby, ve které může lektor jednotlivé pracovní listy snadno namnožit a rozstříhat je na čtyři kartičky. Nově byla pochopitelně pojata také grafická stránka listů včetně ilustrací. Ty reflektovaly věk cílové skupiny svou srozumitelností a barevností. V barvách byly voleny jednolité plochy. Barevné přechody byly zamítnuty z důvodu přehlednosti a srozumitelnosti. Využila jsem svého výtvarného vzdělání a sama jsem vytvořila grafickou úpravu listů i samotné ilustrace.

Zobrazené příběhy byly inspirovány zkušenostmi, které jsem získala při práci se žáky mé cílové skupiny. Snažila jsem se zobrazit takové situace, ve kterých mí žáci často selhávají nebo které jim působí určité potíže. Tematika příběhů tím byla přizpůsobena mým potřebám.

Další úpravou, ke které jsem přistoupila, byla doba trvání administrace metody. Program FIE je běžně realizován během celé výukové lekce v trvání kolem 45 nebo 60 minut. Rozhodla jsem se tuto dobu zkrátit na 20 minut s ohledem na cílovou skupinu a předvídané problémy žáků s udržením pozornosti.

V metodě FIE je doporučováno začínat celý program instrumentem „Uspořádání bodů“. Stejně tak některé další instrumenty by měly v kurzu následovat za sebou v určitém pořadí vzhledem k logickému provázání. Metoda Děti spolu není komplexní propracovaný dlouhodobý intervenční program, jakým je FIE, bylo tedy možné začít se žáky přímo prací s našimi listy a zaměřit se na mou oblast zájmu bez prodlevy.

V tabulce č. 4, Porovnání metod, je znázorněno porovnání metody Děti spolu s instrumenty FIE, které vykazují největší míru podobnosti. Jak již bylo řečeno, metoda Děti spolu využívá kreativně různé prvky instrumentů. Jsou zde proto uvedeny jen některé shody a rozdíly. Komplexnější porovnání zde vzhledem k rozsahu práce není možné.

Instrument „Ilustrace“ má s metodou Děti spolu podobnou formu. V obou případech jde o sekvenci obrázků, která představuje jeden příběh. Žáci provádějí popis, interpretaci a předvídají, co bude dál. Odlišný je obsah, který v metodě Děti spolu představuje konfliktní situace ve specifickém prostředí. „Porovnejte a odhalte absurdity“ je instrument s obdobným zaměřením na důkladnou analýzu obrazu a následný dobrý vhled do zobrazené situace. V metodě Děti spolu nehraje tak významnou roli odhalování absurdit, jako spíše hledání smysluplného vysvětlení toho, co se na obrázku odehrává. V instrumentu „Rozpoznejte emoce“ i v mé metodě se žáci zaměřují na rozpoznávání emocí také na základě výrazů obličeje. V metodě Děti spolu však jde o sekvenci více obrázků, které tvoří dynamický příběh. Instrument „Od empatie k činnosti“ je pro mou metodu významnou inspirací svým zaměřením na empatii. Metoda děti spolu se liší dynamičností příběhu, specifickým zasazením příběhů do prostředí české školy a tím, že se v mých příbězích až na jednu výjimku nevyskytují dospělé osoby. „Přemýšlejte, abyste uměli zabránit násilí“ je instrument, ve kterém nalezneme další shodné prvky s metodou Děti spolu. Jsou to prázdné bubliny, které žáci vyplňují, a zobrazené konfliktní situace, ke kterým žáci hledají vhodné řešení. Formou se opět obě metody mírně liší. V metodě Děti spolu sledujeme jeden příběh až do konce. Jiné varianty příběhu nejsou na obrázcích znázorněny.

TABULKA Č. 4, Porovnání metod

| | |
|--|---|
| Instrument FIE | <i>Děti spolu</i> |
| <i>Ilustrace</i> | Podobná forma: sekvence obrázků |
| | Jiný obsah |
| <i>Porovnejte a odhalte absurdity</i> | Podobné zaměření: popis obrazu a vhled |
| | Jiné role absurdit |
| <i>Rozpoznejte emoce</i> | Podobné zaměření: rozpoznání emocí |
| | Jiná forma |
| <i>Od empatie k činnosti</i> | Podobné zaměření: sociální poznávání, empatie |
| | Jiné prostředí, specifické situace |
| <i>Přemýšlejte, abyste uměli zabránit násilí</i> | Podobné zaměření: sociální poznávání, empatie, řešení krizové situace |
| | Jiná forma |

3.3.3 Reflexe pedagogické situace a výzkumný problém

Vzhledem k tomu, že tým našeho školního poradenského pracoviště postrádal školního psychologa, bylo potřeba, aby se školní speciální pedagog zabýval o to intenzivněji také žáky s problémy v chování. Problém A, na který jsem narazila, spočíval v nedostatku diagnosticky cenných informací o žácích, které učitelé označovali za žáky s problémy v chování. Problém B jsem spatřovala v omezených možnostech intervence, které byly na půdě naší školy nabízeny. Rozhodla jsem se tyto problémy blíže prozkoumat a zvážit případné využití vlastního vznikajícího nástroje, který jsem vytvářela (problém C), vybrat jeden z těchto problémů za výzkumný problém, stanovit výzkumné otázky a provést akční výzkum.

Problém praxe A

Cenné informace o žácích jsem získávala prostřednictvím různých metod a postupů. Obvykle se jednalo nejprve o rozhovor s třídním učitelem a s dalšími kolegy, pedagogickými pracovníky školy. Učitel poskytoval základní informace o charakteru problémového chování žáka, o sociálním prostředí žáka, předal základní údaje z oblasti rodinné, osobní, sociální a školní anamnézy, které doposud získal. Pokud byl žák vyšetřen externími specialisty, předal mi učitel zprávy z vyšetření a doporučení školských poradenských zařízení. V rozhovoru s učitelem jsem zjišťovala také, jak problémy žáka sám hodnotí a jaký má k žákovi a jeho potížím postoj. Jak bylo výše popsáno, učitel je často v situaci emočně angažován a jen obtížně odděluje své předsudky a hypotézy od přesných faktů z pozorování a rozhovorů. Ve třídě se navíc projevuje specifická skupinová dynamika, která chování žáka ovlivňuje a která může být očím dospělých skryta.

Dalším zdrojem informací pro mne bylo přímé pozorování při vyučování. Tato metoda umožňuje získat o něco objektivnější informace o momentálním chování žáka, nežli jaké může v hodině pozorovat mnoha podněty rušený učitel. Jednorázové pozorování je však obtížně zobecnitelné na obecněji platná zjištění o žákovi. Výsledek pozorování je situačně podmíněn.

Třetí metodou, kterou jsem ke sběru dat využívala, byl rozhovor s rodiči. Tato metoda může přinést cenné informace o rodinném zázemí žáka i o dalších vlivech, které s chováním a prožíváním žáka souvisejí. Málokdy se mi však v praxi podařilo setkat se s oběma rodiči, případně se všemi důležitými osobami, které mají na žáka vliv. Obrázek o rodinné situaci tím může být značně zkreslený. Rodič prožívá v souvislosti s chováním svého dítěte situace, které mu přinášejí negativní emoce. Někdy rodič prožívá pocity selhání, viny nebo dokonce beznaděje. Rodič ve své situaci může využívat obranné mechanismy, problémy popírat nebo útočit na ty, kdo se snaží situaci řešit. Tyto okolnosti ovlivňují a mnohdy komplikují průběh rozhovoru. K využití metody rozhovoru s rodičem je potřeba mnoho zkušeností a profesionálních dovedností.

V mé praxi se několikrát stalo, že popsané metody vlivem situace selhaly a nepřinesly takové informace, se kterými bych se mohla spokojit, abych odpovědně doporučila další postup v péči o žáka. Pokud je učitel málo všímavý k prožívání žáků, pokud se nedaří při pozorování

zachytit problémy, které vedly k určitým hypotézám učitele, nebo pokud rodina žáka nespolupracuje, ocitá se speciální pedagog v situaci, kdy nemá dostatek diagnosticky cenných informací a hledá další způsoby, jak určité informace o žákovi získat. Takováto situace pro mne představovala pedagogický problém.

Problém praxe B

Problém B spočíval v omezené šíři intervenční péče poskytované naší školou. Intervenční opatření spočívala v režimových opatřeních během vyučování a v možnosti navštěvovat odpolední kroužek. U žáků jsem pozorovala tyto oblasti, ve kterých žáci s problémy chování často selhávali a které mohly být vhodnou intervencí za určitých okolností podpořeny: oslabená koncentrace pozornosti, nedostatečné nebo nevhodné pracovní návyky, nedostatečná míra sebeovládání, sebereflexe, nízká kvalita komunikačních dovedností, malá schopnost empatie, slabé sociální porozumění a další. Aktivita odpoledních kroužků byly zaměřeny na popsané oblasti obtíží žáků. Schopnost empatie a sociální porozumění však byly cíleně rozvíjeny nejméně.

Problém B úzce souvisí s problémem A. Efektivní intervence je možná pouze za předpokladu důkladného poznání žáka.

Problém praxe C

Problém C spočíval v dilematu, zda věnovat svůj další čas a úsilí tvorbě vlastní metody, kterou jsem již začala vytvářet před začátkem výzkumu. Chyběl mi dostatek poznatků k tomu, abych byla schopna posoudit případný přínos vznikající metody.

3.3.4 Možnosti akce

Možnosti řešení problému A: 1) zefektivnění a intenzivnější využívání stávajících diagnostických metod, 2) nalezení nových využitelných diagnostických metod, 3) tvorba a ověření vlastní diagnostické metody na míru mé situace v praxi.

Možnosti řešení problému B: 1) úprava dosud využívaných intervenčních metod tak, aby rozvíjely cíleně také schopnost empatie a emoční porozumění, 2) nalezení dalších vhodných intervenčních metod zaměřených na rozvoj schopnosti empatie a emočního porozumění, 3) tvorba a ověření vlastní intervenční metody na míru mé situace v praxi.

Možnosti řešení problému C: 1) zanechat tvorby nového nástroje a orientovat se na zefektivnění metod stávajících, případně dohledat další dosud nevyužívané metody, 2) zjistit, zda vyvíjená metoda může přinášet diagnosticky cenná data pro mou praxi a jakým způsobem by mohla být efektivně využívána.

Vzhledem k popsané situaci jsem zvolila jakožto svůj hlavní výzkumný problém bod C, tedy problém spočívající v nedostatku informací o možnostech využití vznikající metody. Díky prozkoumání tohoto problému totiž přispějí určitým dílem také k řešení problému A i B.

3.3.5 Výzkumný problém

Výzkumný problém jsem na základě předchozího rozboru problémů praxe formulovala takto:

Co lze říci o potenciálu metody Děti spolu z hlediska diagnosticky cenných dat, jež o žácích přináší, a z hlediska její využitelnosti v praxi?

3.3.6 Výzkumné otázky

Z výzkumného problému vzešly tyto výzkumné otázky:

- 1) Jaké údaje je možné s využitím této metody zjišťovat?
- 2) Jaké konkrétní atributy metody jsou poradenskými pracovníky pozitivně hodnoceny?
- 3) Jak je možné metodu zlepšit?

3.4 Metody sběru dat - žáci

Data, potřebná k zodpovězení mých výzkumných otázek, jsem získávala několika metodami. Tyto metody byly používány současně a velmi úzce spolupracovaly na procesu poznávání žáků a zodpovídání výzkumných otázek. Zajímaly mne informace od dvou skupin respondentů. Od žáků na mých lekcích jsem získávala informace o tom, jaké údaje o nich mohu prostřednictvím metody Děti spolu zjišťovat. Druhou skupinu respondentů tvořili pracovníci v oblasti školního pedagogiko-psychologického poradenství. Ti mi poskytli údaje

o tom, jak metodu hodnotí, které údaje o žácích metodou získávané jsou pro jejich práci s dětmi nejcennější, a navrhli některé změny, které by z jejich pohledu mohly metodu vylepšit.

Každá skupina respondentů si vzhledem k povaze zjišťovaných údajů vyžadovala jiné postupy. Lekce se žáky byly nahrávány na diktafon, k některým lekcím byl pořízen záznam ze zúčastněného pozorování a byly analyzovány některé produkty žáků, které v lekcích vznikly. S pracovníky školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť byly uskutečněny polostrukturované rozhovory. Tyto rozhovory byly také zachyceny na audiozáznam a dále analyzovány.

Audiozáznam lekcí

Ve svém výzkumu jsem pořizovala audionahrávky lekcí na diktafon. Tato metoda sběru dat mi umožnila věnovat se během lekce plně žákům a soustředit se na vedení rozhovoru, který byl hlavním nástrojem metody. Audiozáznamy jsem zhodnotila jako dostatečné pro účel mého výzkumu a méně rušivé nežli videozáznamy. Mým klíčovým zdrojem dat byly rozhovory, které se odehrávaly především v auditivní formě.

Pořízené audiozáznamy byly pojmenovány názvem skupiny respondentů (iniciály jmen přítomných žáků) a datem jejich pořízení. Celkem bylo pořízeno 65 nahrávek ze 65 lekcí. Tyto nahrávky byly v digitální podobě archivovány a zálohovány.

Záznamy ze zúčastněného pozorování

Jako doplňková metoda sběru dat mi posloužily záznamy, které jsem po lekci pořídila ze zúčastněného pozorování. Tyto záznamy byly pořizovány během prvních lekcí tak, abych zaznamenala co největší množství dat k prvotní analýze a rozhodla se, které oblasti u kterých žáků budu zkoumat podrobněji. Záznamy v digitální podobě byly opatřeny datem, kódem skupiny, názvem probíraného příběhu, byly archivovány a zálohovány.

Analýza produktů žáků

Dalším doplňkovým zdrojem dat pro mne byla analýza produktů žáků. Ta byla provedena, pokud jsem chtěla doplnit informace o určitém jevu, který jsem zkoumala z audiozáznamu, a zároveň byl zachycen v podobě žakovských zápisů a kreseb do pracovních listů.

Všechny produkty žáků v podobě vyplněných kartiček byly kódovány názvem skupiny, datem a grafické projevy byly opatřeny krycími jmény jejich autorů. Nashromážděné kartičky byly rozříděny podle jednotlivých probíraných příběhů a archivovány.

3.5 Hlavní aspekty výzkumu – žáci

V této kapitole budou uvedeny obecné údaje o výzkumu spojeném s praktickou realizací metody Děti spolu. Bude uveden způsob získávání výzkumného vzorku a bude tento vzorek popsán. Dále budou rozebrány etické aspekty výzkumu a jeho validita.

3.5.1 Výzkumný vzorek

Respondenty mého výzkumu jsem zvolila podle možností, které mi nabízela praxe, jednalo se tedy o příležitostný výběr. Tento způsob výběru není reprezentativní, v předvýzkumu a pilotáži je však dobře využitelný (Ferjenčík, 2000). Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla zkoumat proces práce s vlastní metodou prostředky akčního výzkumu za účelem zkvalitnění mé dosavadní práce v konkrétní instituci, bylo nasnadě zvolit za respondenty žáky, kteří přirozeně spadali do mé péče a se kterými jsem v době výzkumu pracovala bez ohledu na výzkum sám. Při hledání odpovědí na mé výzkumné otázky nebyl reprezentativní vzorek nutností. Níže jsem podrobně popsala, jací respondenti byli součástí mého vzorku. Je možné, že ověřování metody na jiném vzorku žáků by přineslo nové kategorie diagnosticky zajímavých údajů o žácích nebo by hodnoty mnou zaznamenaných a sledovaných proměnných byly jiné a vyžadovaly by si určité úpravy (například úpravu pozorovacího schématu, který jsem k metodě vytvořila). Vzhledem k předběžně zjišťujícímu charakteru mého výzkumu jsem se s omezeními, která příležitostný výběr přináší, spokojila.

K účasti na kroužku byli pozváni prostřednictvím rodičů někteří žáci prvních až třetích tříd. Byli voleni takoví žáci, kterým mohl kroužek, podle mínění lektorky, rodičů a učitelky, nějak pomoci. Jednalo se o žáky se specifickými vývojovými poruchami chování, o žáky, kteří prošli vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně, i o žáky, kteří neprošli vyšetřením a kteří byli svými vyučujícími hodnoceni jako žáci s problémovým chováním.

V pololetí, kdy jsem realizovala sběr dat, byli osloveni rodiče 16 žáků, z toho rodiče 14 žáků nabídky využili. Rodičům byl na počátku kurzu předložen dopis o plánovaném výzkumu (Příloha 5). Zde se dozvěděli o metodě Děti spolu a byli požádáni o poskytnutí informovaného souhlasu se zapojením jejich dítěte do výzkumu a s pořizováním záznamů nabízených lekcí. Rodiče byli také pozváni k účasti na kroužku během první společné lekce. Bylo jim tak umožněno poskytnout případný souhlas či nesouhlas po přímé zkušenosti s metodou. 16 žáků bylo pozváno, 14 žáků bylo na kroužek přihlášeno a 13 žáků mohlo být na základě souhlasu zákonných zástupců do výzkumu zapojeno. Nesouhlas se zapojením do výzkumu vyjádřili rodiče jedné přihlášené žačky. Tato žačka po ústní domluvě s rodiči kroužek navštěvovala, metody se účastnila, pouze byla vyňata z výzkumu. K tomuto opatření jsem se uchýlila v zájmu žačky, která byla pozvána a měla zájem společných aktivit se účastnit. Při pořizování dat formou audionahrávek nebylo možné vyjmout ji z procesu sběru dat, v přepise a analýze nahrávek však byly její vstupy vymazány. Rodiče zmíněné žačky mi poskytli s tímto řešením ústní souhlas.

Do výzkumu bylo výsledně zapojeno 13 žáků rozdělených do pěti skupin. Skupiny byly různé početné. Jedna lekce probíhala individuálně (Tomáš), tři lekce v počtu tří žáků (Ladislav, Tamara a Karolína; Jindřich, Antonín a Pavel; Josef, František a Zdeněk) a jedna lekce v počtu čtyř žáků. V této skupině byla jedna žačka na žádost rodičů z výzkumu vyňata, proto ji budu dále považovat za tříčlennou (Karel, Matouš a Štěpánka). Na rozdělení do skupin měly vliv především časové možnosti žáků. Jeden žák byl po mé předchozí zkušenosti pozván do individuálního kurzu. Obávala jsem se toho, že by chování žáka ovlivnilo skupinu do té míry, že by se ostatní žáci mohli jen málo projevit. Zároveň mi vyhovovalo, že budu moci ve výzkumu porovnat individuální a skupinovou realizaci metody. Výzkumu se účastnilo 10 chlapců a 3 dívky.

Někteří žáci nebyli přítomni na všech lekcích. Pokud chyběl jeden nebo dva žáci, byli pozváni na náhradní lekci, kde byl probrán chybějící pracovní list. Tímto způsobem, při náhradních lekcích, byla někdy metoda realizována také v individuální podobě. Celkem šest žáků absolvovalo všech 10 lekcí: Ladislav, Karolína, Matouš, Antonín, Tomáš a Zdeněk. Jedna lekce chyběla Štěpánce, Pavlovi a Františkovi, dvě lekce Karlovi a Josefovi. Nejvíce lekcí chybělo Tamaře a Jindřichovi, kteří se účastnili jen šesti lekcí (Příloha 6).

3.5.2 Etické aspekty výzkumu

Každá metoda může být využita k dobrému, či zlému, může pomáhat i škodit. Proto je potřeba zde upozornit na to, že cílem práce s touto metodou by měl být vždy zájem žáka. Metoda má sloužit k získávání informací, na jejichž základě žákovi může poradenský pracovník nabídnout vhodnou pomoc a přispět k optimalizaci jeho životních perspektiv. Z tohoto důvodu je také velmi důležité zvažovat předem, co od využití metody očekávám a zda skutečně její použití poslouží ke zlepšení žákovy situace.

Také před realizací mého výzkumu jsem zvažovala jeho etické aspekty. Především samotné zasílání pozvánek na kroužek rodičům žáků s problémy v chování bylo eticky problematické. Vnímala jsem riziko, že by žákům mohla vzniknout určitá újma tím, že byli selektivním výběrem na základě jejich chování vybráni právě oni a tím získali určitou negativní nálepku. Tohoto nebezpečí jsem si byla vědoma. Rozhovory s učitelkami proto byly vedeny v soukromí a rodiče byli osloveni formou elektronické pošty. Kroužek byl naplánován na odpolední lekce tak, aby žáci nebyli odváděni na kroužek přímo z kolektivu třídy. Bohužel faktem je, že většina žáků chodila do družiny, odkud jsem je na přání rodičů vyzvedávala. V tomto prostředí tedy bylo známo, že na kroužek mí respondenti docházejí. Abych zbavila svou aktivitu s žáky negativní konotace, přejmenovala jsem po prvním týdnu Kroužek rozvoje pozornosti a sociálních dovedností na kroužek Lišáci. Mí respondenti se tím ocitli v nepříjemné situaci, pouze pokud byli přímo tázáni na náplň kroužku a důvody, proč byli pozváni právě oni.

Dále bylo potřeba zohlednit právo respondentů a jejich zákonných zástupců na informace. Zákonní zástupci žáků dostali výše zmíněný dopis (Příloha 5), ve kterém jsem popsala zaměření výzkumu, způsob záznamu našich lekcí a způsob anonymizace a zpracování dat. Uvedla jsem, k jakému účelu budou data využita, a požádala jsem je o udělení informovaného souhlasu. Průběh zaznamenávané části lekce byl rodičům podrobně v dopise popsán. Zároveň byli pozváni k účasti na první lekci, kde byla uvedená metoda využita. Také jsem zákonné zástupce požádala o souhlas s využitím osobních a citlivých údajů v podobě zpráv z vyšetření a další dokumentace, kterou škola uchovává a zpracovává.

Data byla během jejich zpracování anonymizována. Žákům byla přidělena krycí jména.

3.5.3 Validita

Žák představuje pro výzkumníka otevřený systém, ovlivňuje chování druhých a je ovlivněn jejich chováním (Ferjenčík, 2000). Přizpůsobuje se podmínkám a chová se (více či méně zjevně) adaptivně. Přítomnost výzkumnice a využití nemaskovaného audiozáznamu mohlo vzhledem k reaktivitě zkoumaných osob jejich chování ovlivnit. Získané respondentem zprostředkované informace mohly být zkresleny záměrem respondenta a jeho jazykem. (ibid.) Můj výzkum nebyl zaměřen na zkoumání systému ve smyslu makroskopickém (zkoumání skupiny jako celku), ale byl zaměřen mikroskopicky na hlubší zkoumání žáka jako individua. Kontext vnějších vlivů byl ve výzkumu zohledněn tak, že byl co nejvěrněji a nejpodrobněji popsán. Tento kontext je velmi důležitý z hlediska validity výzkumu. Získaná data jsou platná pro popsání konkrétního kontextu a nejsou podkladem pro zobecnění zjištění na určitou populaci. Mohou posloužit konkrétní speciálně pedagogické praxi a buď podpořit či vyvrátit hypotézy, které si pedagogičtí pracovníci o žácích tvoří. V kapitole Analýza audiozáznamů jsou žáci představeni z hlediska rodinné anamnézy, zpráv z vyšetření a stručného popisu, jak problémy žáků hodnotili jejich třídní učitelé. Tyto informace jsou pro kontext výzkumu důležité.

Analýza audiozáznamů jen problematicky zachycuje jevy, které nejsou doprovázeny zvukovými projevy. Pokud bylo na takové jevy z audionahrávek usuzováno a neexistoval k nim zároveň záznam ze zúčastněného pozorování, byla popsána data, která autorku vedla k zaznamenání popsaného jevu. Záznamy z pozorování mají výhodu v zachycení auditivních i vizuálních vjemů. Zároveň mohou být zkresleny selektivním vnímáním zúčastněné lektorky a menší možností odstupů od pozorovaných dat. Některé důležité jevy mohla autorka v záznamu opomenout. Tento nedostatek dobře kompenzují pořízené audiozáznamy.

Obrázkové příběhy představují určitý model skutečného světa. Při tvorbě modelu „*nahrazujeme složitý, komplexní systém jednodušším abstraktním systémem, uchováваме však základní prvky a základní vztahy původního systému*“ (Ferjenčík, 2000, s. 47). Tak i já jsem ze skutečných situací, které děti zažívají, zobrazila jen ty prvky, které je možné graficky zachytit, a to ve zjednodušené do určité míry schematizované podobě. Můj model je proto

jen částečně reprezentativní a zjištěné informace jsou jen částečně aplikovatelné v reálných životních podmínkách.

Zobrazeny jsou základní informace o prostředí, kde se příběh odehrává, předměty, které jsou v situaci důležité z hlediska srozumitelnosti nebo s nimi postavy v příběhu manipulují, základní informace o vzhledu postav, nonverbální komunikace mezi postavami (mimika, proxemika, gestika) a prázdné bubliny, které vyjadřují, že je v situaci použita také verbální komunikace. Obrázky naopak většinou nepodávají informace o dalších osobách, které případně mohly být svědkem situace a stály v povzdálí. O faktoru času vypovídají obrázky jen v určitých náznacích. Žák má velkou volnost v interpretaci okolností spojených s trváním akcí a dobou, kdy se příběh odehrává. Dále obrázky nevypovídají nic o tom, jaké vztahy mezi postavami panují z dlouhodobého hlediska, jsou-li postavy v příbuzenském nebo jiném vztahu, nevypovídají nic o zkušenostech, které postavy mají, o výchovném stylu rodičů, výukovém stylu jejich učitelů a mnoha dalších aspektech, které byly ponechány stranou z výše popsaných důvodů přehlednosti i z důvodu poskytnutí dostatečně volného prostoru pro žákovu interpretaci a projekci.

Příběhy nejsou voleny tak, aby prezentovaly vývoj konfliktních situací, jak je v praxi pozorován ve většině případů. Ani v tomto ohledu tedy příběhy nejsou věrným odrazem reality. V každém příběhu zažívají některé postavy negativní emoce. Každý příběh končí tak, že je konflikt alespoň částečně pozitivně ukončen. Buď vzniklo nové přátelství na základě toho, že se někdo oběti konfliktu zastal, nebo se postavy domluvily na spravedlivém řešení problému, který řešily. V reálném životě problémy, které žáci řeší, nekončí vždy pozitivně. V tomto ohledu nejsou příběhy reprezentativní, ale důležité je, že představují takové způsoby řešení, které mohou být jedněmi z mnoha možných alespoň částečně efektivních a podle sociálních norem žádoucích řešení. Mým záměrem bylo nehovořit s žáky o problémech v chování pouze v negativním smyslu. Považovala jsem za vhodné akcentovat pozitivní způsoby řešení tak, aby si žáci uvědomili výhody, které tato řešení mohou přinášet.

3.6 Analýza dat - žáci

Analýzy dat vycházely z potřeb výzkumu a zaměřovaly se na zodpovězení výzkumných otázek. Naším cílem nebylo získat všechny typy údajů o všech žácích. Proto byly některé části analýzy provedeny selektivně jen u některých žáků. V tabulce č. 5, Provedené analýzy, je zaznamenáno, které analýzy byly provedeny v případě jednotlivých žáků.

TABULKA Č. 5: Provedené analýzy

| | KAÁ | TAM | LAD | ŠTĚ | MAT | KAR | PAV | JIN | ANT | TOM | ZDE | JOS | FRA |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Zúčastněné pozorování | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| Analýza produktů žáků | / | / | / | | | | | | | / | | | |
| Analýza audiozáznamů | / | / | // | | | | | | | /// | | | |

Analýza se soustředila na pět hlavních oblastí: problémové chování, seberegulace, řešení konfliktních situací, sociální poznávání, sdílené příběhy a sebereflexe.

V tabulce č. 6, Analyzované oblasti, byly zaznamenány analyzované oblasti a metody sběru dat, které k jejich analýze nejvíce posloužily. Citlivost a užitečnost, se kterou určitý zdroj při tomto výzkumu pomohl zjišťovat data z dané oblasti, znázorňují odstíny barev. Syté pole znamená vyšší přínos zdroje dat v dané oblasti, světlé pole nižší, prázdné pole znázorňuje citlivost nejnižší či nulovou. Vidíme, že největší význam při analýze měla data získaná audiozáznamem lekcí.

Problémové chování a seberegulace byly zaznamenávány nejprve při zúčastněném pozorování později byly podrobněji analyzovány také z audionahrávek. Oblast řešení konfliktních situací jsme v tabulce rozdělili na dvě zkoumané oblasti, totiž na v praxi pozorovaná a teoreticky uváděná řešení. Řešení v praxi byla zaznamenávána zúčastněným pozorováním a analýzou audiozáznamů. Řešení teoretická byla analyzována obdobně, ale zjištění byla podepřena také analýzou žakovských produktů. Sociální poznávání bylo zkoumáno všemi třemi metodami s převahou analýz audionahrávek. Sdílené příběhy a

sebereflexe nemohly být zaznamenány při analýze produktů. Zbylé dvě metody však k jejich analýze dobře posloužily.

TABULKA Č 6: Analyzované oblasti

| | Problémové chování | Seberegulace | Řešení konfliktních situací PRAKTICKY/TEORETICKY | | Sociální poznávání | Sdílené příběhy a sebereflexe |
|-----------------------|--------------------|--------------|---|--|--------------------|-------------------------------|
| Zúčastněné pozorování | | | | | | |
| Analýza produktů žáků | | | | | | |
| Analýza audiozáznamů | | | | | | |

3.6.1 Analýza dat ze zúčastněného pozorování

Záznamy ze zúčastněného pozorování byly pořizovány vždy ihned po první lekci metody Děti spolu. Byly zaznamenány veškeré postřehy z průběhu hodiny, které mne zaujaly a u kterých jsem vnímala souvislost s oblastí problémů v chování. Od druhé lekce dále byly již záznamy pořizovány, jen pokud jsem chtěla zaznamenat událost, která by nebyla z audiozáznamu zřejmá. V kapitole Analýza audiozáznamů jsem při představování jednotlivých žáků uvedla také údaje získané zúčastněným pozorováním první lekce. Tyto údaje ozřejmují další postup při analýze získaných auditivních dat. Při pořizování záznamů z pozorování jsem dbala na zaznamenávání jevů bez jejich interpretování. Tím jsem zvyšovala validitu získaných dat.

Data ze zúčastněného pozorování (Příloha 7) přinesla některé informace audiozáznamem hůře zachytitelné. Jedná se o jevy pozorované vizuální cestou týkající se psychomotorického neklidu: Pavel: „*Byl neklidný, vrtěl se.*“, mimiky Jindřich: „*Předváděl mimiku postav.*“ Antonín: „*Při sledování situace, kdy si spolužáci z něčeho dělali legraci, se usmíval a hleděl na ně s povytaženým obočím.*“, kvality pozornosti: Štěpánka: „*Často odkláněla pozornost k jiným podnětům, rychle projevovala známky únavy.*“ a jiného

chování bez zvukového doprovodu: Štěpánka: „*Bezmyšlenkovitě si pomalovala pusu uvnitř tužkou.*“ Pavel: „*Dával najevo, že se těší na otočení další kartičky, snažil se ji otočit dřív, než ji otočíme společně.*“

Tvorba pozorovacího schématu

Velmi brzy, na počátku kurzu, jsem si uvědomila, že by bylo velmi užitečné vytvořit pozorovací schéma pro lektora metody. Schéma by obsahovalo hlavní kategorie, které je možné během realizace metody u žáků pozorovat. Z toho důvodu jsem během celého výzkumu pracovala na návrhu takového schématu a průběžně jsem ho upravovala do výsledné podoby.

Po první lekci jsem pozorované jevy rozčlenila na Aktivitu, Vnímání a povahu projevů, Chování žáka a sebeprosazování a Otevřenost. Pod těmito kategoriemi se nacházelo celkem 32 pozorovaných jevů. Pokud byl zachycen určitý jev, byl k jeho názvu připsán kód, který představoval jméno žáka. (Příloha 8) Tento způsob záznamu se mi neosvědčil, protože byl příliš podrobný a nepřehledný, množství pozorovaných jevů bylo vysoké. Ferjenčík (2000) uvádí ideální počet kategorií v pozorovacím schématu 10-20.

Po ukončení kurzu byla data z audionahrávek důkladněji analyzována. Díky této analýze jsem získala vytríbenější kategorie a jejich auditivně pozorovatelné vlastnosti. Doplnila jsem schéma o nové poznatky a vytvořila jsem pozorovací schéma Varianta 2 (Příloha 9). Tato varianta obsahovala kategorie Řeč, Prokázaná znalost, Interpretace, Oceňované chování, Sebeovládání, Problémové chování a Sdílení. Schéma využívalo reduktivní deskripce pozorovatele. Reduktivní deskripce nezachycuje jevy z celé jejich šíři, ale řadí jevy do společných významových jednotek. (Ferjenčík, 2000) Položky schématu měly charakter doplňovací (specifika sdílených zkušeností), výběrový (očekává spíše řešení: orientovaná na druhé/neutrální/orientovaná na sebe) a škálový (ovládá se – neovládá se). Tato varianta schématu byla představena třem pracovnícím ve školním poradenství v polostrukturovaném rozhovoru. Na základě jejich postřehů a připomínek bylo pozorovací schéma upraveno do podoby Varianty 3 (Příloha 10).

3.6.2 Analýza audiozáznamů

První audiozáznamy byly ihned po jejich pořízení podrobeny otevřenému kódování. V této fázi byly vyhledávány hlavní kategorie výzkumu. Údaje byly rozebrány na části a pečlivě prostudovány. Kategorie byly následně posouzeny z hlediska jejich diagnostického potenciálu. Pokud daná kategorie mohla mít vliv na určité problémy v chování žáka nebo pokud zde mohla být souvislost mezi zkoumanou kategorií a problémy v chování žáka, pak byla tato kategorie u konkrétního jedince dále podrobněji prozkoumána také z hlediska vlastností kategorie a hodnot, kterých v některých dimenzích nabývá. Podrobná analýza byla provedena u čtyř žáků. U těchto žáků byly analyzovány záznamy všech deseti (v případě Tamary šesti) lekcí. Byly vytvářeny tabulky (Příloha 11) a pozorované jevy byly kódovány.

Zaznamenané jevy byly konceptualizovány a pojmenovávány pomocí otázek typu: „*Co to je? Co to reprezentuje?*“ (Strauss, 1999, s. 44) Jevy byly porovnávány a podobným jevům byla přidělována stejná jména. Bylo popsáno, které skupiny jevů pod danou kategorií spadají. (Strauss, 1999) Názvy kategorií se částečně shodovaly s pojmy používanými v literatuře. V kapitole Další významné pojmy v teoretické části práce byly tyto pojmy blíže rozebrány a definovány, každá kategorie však byla stručně definována také v praktické části.

Při své analýze jsem využívala techniky zvyšování teoretické citlivosti kladením otázek.

Dotazovala jsem se: Co dělá? Co sděluje? Co naopak nedělá? Co nesděluje? Jak často?

Vůči komu? Jak? Ku prospěchu koho? Co zná? Jaký má k tomu vztah? Co oceňuje?

Byla jsem si také vědoma, jaká rizika s sebou nese verbální komunikace vzhledem k mnohoznačnosti pojmů. Někdy byli proto žáci tázáni na význam slov, která použili: „*Co to znamená, že je nafučená?*“ „*Tys myslel, že překvapená znamená, že je dobře, mile překvapená?*“ „*Co to znamená, to tsch?*“

Dále jsem se věnovala extrémním polohám jednotlivých dimenzí. Dotazovala jsem se, jakých hodnot a kvalit mohou dosahovat ve svých extrémech a snažila jsem se „*nikdy nepovažovat nic za samozřejmé*“ (Strauss, 1999, s. 67).

TABULKA Č. 7, Provedené analýzy audiozáznamů

| | KAA | TAM | LAD | ŠTĚ | MAT | KAR | PAV | JIN | ANT | TOM | ZDE | JOS | FRA |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Problémové chování | | | | | | | | | | | | | |
| Seberegulace | | | | | | | | | | | | | |
| Řešení konfliktních situací | | | | | | | | | | | | | |
| Sociální poznávání | | | | | | | | | | | | | |
| Sdílené příběhy a sebereflexe | | | | | | | | | | | | | |

Tabulka č. 7, Provedené analýzy audiozáznamů, zobrazuje, které oblasti byly u jednotlivých žáků analyzovány na základě audiozáznamů. Celkem bylo provedeno sedm hlubších analýz.

Projevy žáka Ladislava byly analyzovány z hlediska problémů v chování a projevů seberegulace. U žačky Karolíny bylo provedeno porovnání navrhovaných a pozorovaných řešení konfliktu. Záznamy z lekcí s Tomášem byly analyzovány nejdůkladněji vzhledem k závažnosti jeho problémů v chování. Nejprve byly zkoumány způsoby řešení konfliktu, které navrhoval a způsob, jakým se k nim vztahoval. Dále bylo zkoumáno jeho sociální poznávání. Na závěr pak byla podrobena analýze Tomášova vyprávění a výroky, kterými během lekcí sdílel své zkušenosti a postoje.

Analýza audiozáznamů byla hlavní výzkumnou metodou této práce. Podrobně prozkoumala některé oblasti u čtyř žáků. Prostřednictvím těchto analýz jsem se ponořila hlouběji do poznávání vybraných oblastí a mohla jsem hledat odpověď na mou výzkumnou otázku, jaké údaje lze o žácích s využitím metody Děti spolu zjišťovat. Nyní budou představeny analýzy zkoumající projevy jednotlivých žáků v kontextu jejich stručných kazuistik.

Problémové chování - Ladislav

Ladislav chodil v době výzkumu do druhé třídy, bylo mu 8 let a 8 měsíců. Navštěvoval druhou třídu. Před nástupem do kroužku navštívil s rodiči na žádost třídní učitelky pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu byl doporučen nácvik pozornosti a rozvoj slovní zásoby. Byla diagnostikována kolísavá pozornost, špatná výbavnost slov a mírná vada řeči. Použité diagnostické metody nebyly ve zprávě z vyšetření vyjmenovány. Během vyšetření v poradně dobře spolupracoval, až na konci dvouhodinového vyšetření jevil známky únavy a nedokončoval úkoly. Rozumové schopnosti byly testovány a shledány v pásmu slabšího průměru. Nejlépe se Ladislavovi dařilo v oblasti verbálně logických operací. Zpráva dále uvádí, že paní učitelka hodnotí žáka jako rozjívěného. Více informací, které by se týkaly problémů v chování, se ze zprávy nedozvídáme, výsledky subtestů sociálního poznávání nejsou uvedeny.

Třídní učitelka popisovala Ladislava na pedagogických radách jako „neandrtálce“ a stěžovala si dlouhodobě na jeho neurvalé chování vůči spolužákům i dospělým osobám.

Rozhovory jsem vedla v minulosti s maminkou žáka. Ta velmi dobře spolupracovala se školou, snažila se hledat společná optimální vzdělávací a výchovná řešení. S otcem žáka jsem se nikdy nesetkala. Rodina byla úplná, sourozence neměl.

Žák Ladislav docházel na kroužek pravidelně. Účastnil se všech deseti lekcí. Metoda Děti spolu byla realizována ve skupinové formě. Spolu s Ladislavem docházely do skupiny dvě dívky, z nichž jedna byla Ladislavova spolužačka ze třídy, druhá chodila do stejného ročníku, ale do jiné třídy.

Při první lekci byl Ladislav podle záznamu ze zúčastněného pozorování „*neklidný, aktivní, spontánně přinášel své návrhy, interpretoval situaci shodně s mým pohledem, všímal si zajímavých detailů. Poměrně často mi odporoval, prosazoval důrazně své zájmy, nejprve protestoval proti nahrávání, chvílku trucoval, pak se rychle přidal. Používal: „Já jsem to říkal!“*“. *Mně i spolužákům hojně skákal do řeči.* (Příloha 7)

Nic nenaznačovalo oslabení v oblasti sociálního poznávání. U žáka Ladislava bylo proto blíže zkoumáno chování, které lektorka hodnotila jako problémové. S posuzováním chování

žáků souvisí hodnotový systém posuzovatele. Z toho důvodu je potřeba uvést zde, jaké chování považuje autorka za žádoucí, nežádoucí a problémové.

Za žádoucí autorka považuje takové chování, které poukazuje na dosažení afektivních cílů RVP ZV, nebo k dosažení těchto cílů směřuje.²⁸ Za nežádoucí považuje autorka takové chování, které poukazuje na obtížné dosahování uvedených cílů a které proces jejich dosahování znesnadňuje. Jako problémové chování bylo autorkou hodnoceno především takové chování, které činí jiným lidem (nebo žákovi samotnému) v dané situaci určitou újmu nebo není z pohledu autorky spravedlivé.

Toto chování bylo analyzováno z hlediska celkové četnosti, vývoje četnosti během deseti lekcí a bylo roztríděno do kategorií podle typu problémového chování (slovní agrese, fyzická agrese, ostatní obtěžující projevy chování) a podle oběti problémového chování (v našem případě spolužačka, lektorka, všichni zúčastnění, příslušníci jiné rasy).

Obětí problémového chování je v našem výzkumu ten, kdo trpí chováním žáka největší újmu. Je možné, že citlivý žák, který není přímou obětí, trpí i pouhým pozorováním situace. V našem výzkumu budeme za oběť problémového chování považovat toho, vůči komu je chování směřováno, případně, kdo se pozorovateli odůvodněně jeví jako adresát komunikace. V audionahrávce je za jednoznačného adresáta problémového chování považován takový člověk, který byl žákem osloven, poměrně velkou mírou jistoty máme také u adresáta, na kterého usuzujeme z kontextu – z předchozí komunikace a následných reakce okolí žáka. Protože v některých případech nebylo možno podle nahrávky posoudit, vůči které spolužačce je chování směřováno, nerozlišovala autorka v těchto případech jednotlivé spolužačky a uváděla pouze obecnější pojem „spolužačka“. V tabulce byl zaznamenán charakter problémového chování (Příloha 7). V následné analýze bylo problémové chování rozděleno na verbální agresi, fyzickou agresi a chování nerespektující pravidla slušného chování. Charakter problémového chování byl označen příslušným kódem: FA (fyzická

28 Afektivní cíle RVP ZV pro žáky mladšího školního věku jsou podrobně popsány v kapitole Afektivní cíle RVP ZV pro první období. Jedná se o cíle z oblasti komunikačních dovedností, sociálního poznávání, chování v souladu se společenskými normami, vlastní bezpečností a bezpečností druhých a cíle zaměřené na prožívání, které je předpokladem prosociálního chování (tolerance, úcta k druhým lidem, zájem o spolužáky, soucit s druhými).

agrese), SA (slovní agrese) PSCH (chování nerespektující pravidla slušného chování). Audionahrávka nám dovolila zachytit s velkou mírou spolehlivosti projevy verbální agrese. Projevy fyzické agrese a projevy chování nerespektujícího pravidla slušného chování byly zachyceny jen, pokud byly spojeny s jednoznačným zvukovým projevem (prskání, krkání) nebo pokud vzbudily verbální reakce okolí, ze kterých lze usuzovat na to, co se odehrálo. Jsem si vědoma toho, že audionahrávka nezachytila projevy, které nebyly spojeny se zvukovým projevem a které nebyly okolím zaznamenány nebo byly zaznamenány, ale nevzbudily verbální či zvukovou reakci.

U Ladislava zaznamenala lektorka během programu problémy v chování celkem 38x. Četnost problémů v chování během programu kolísala z jednoho záznamu po devět záznamů za lekci. Z 38 případů téměř tři čtvrtiny záznamů činila slovní agrese. Dále se objevily projevy chování, kdy Ladislav nerespektoval pravidla slušného chování, a fyzická agrese.

Třetinu slovní agrese činila příliš vysoká intenzita hlasu a jeho nepříjemně zvýšený tón. Ještě častěji však šlo o rozkazování druhým. Celkem devětkrát rozkazoval lektorce, jednou pak spolužačce. Dále se objevil posměch, nadávky, vyhrožování, žalování, dehonestující označení jiné rasy a blokování dohody.

7x se objevily v chování Ladislava nejružnější projevy, které nerespektovaly pravidla slušného chování. Nejčastěji se objevilo prskání, dále pak mlaskání, krkání a jiné podobné projevy.

Fyzická agrese byla zaznamenána 4x. Na zvukovém záznamu jsou patrné reakce okolí v momentech fyzické interakce. Můžeme podle nich situaci interpretovat tak, že Ladislav dvakrát odňal násilně druhému věc z ruky, strkal do druhého a narušil jeho osobní prostor.

Tato ukázka byla například interpretována jako násilné odejmutí věci z ruky:

Ladislav: „*Já to vim, já to vim, já to vim!*“

Lektorka: „*A to je slušné, že mi to takhle vyrveš z ruky, Lád'o?*“

Problémové chování téměř stejně často směřovalo ke spolužákům jako k lektorce.

Problémové chování vůči lektorce se objevilo od čtvrté lekce dále. Jednalo se především o rozkazování, co má lektorka dělat: „*Napište to tam! Psacím. Psacím.*“, ale objevil se také

posměch: „*Strašně píšete!*“ a dvakrát násilné odnětí tužky z ruky učitelky. Pozoruhodné mezi druhy problémového chování Ladislava bylo z našeho pohledu také dehonestující označení jiné rasy. Ladislav popsal žáka s tmavší barvou pleti takto: „*Smrad'och, smrdí, já je nemám rád. Ve výměně manželek jsem viděl, že jedna paní bydlela s Romem a on řval.*“ Jeho výpověď přináší zajímavou informaci také o vlivech, které jeho postoje formují.

SHRNUTÍ

Zkoumání problémového chování žáka přineslo některé cenné informace o četnosti, vývoji, charakteru a zacílení projevů. Veškerá získaná data z této oblasti byla zatížena subjektivitou posuzování problémového chování ze strany lektorky. Tato data se také vztahovala výhradně ke konkrétním situacím, ve kterých byla pořízena. Při diagnostice však mohou tato data o žákovi posloužit jako cenný doplňující zdroj informací ohledně jeho chování v různých prostředích a situacích.

Seberegulace - Ladislav

V našem výzkumu byly dále do tabulky zaznamenávány projevy žáka Ladislava, které byly interpretovány jako snaha o regulaci nežádoucího chování směrem k jeho žádoucí podobě. Tyto projevy byly analyzovány z hlediska četnosti a z hlediska jejich charakteru.

Za projevy sebeovládání byly považovány tyto projevy:

- žák byl svým okolím upozorněn na to, že jeho chování není žádoucí, následovala zjevná změna tohoto chování žáka směrem k jeho žádoucí podobě;
- žák byl vyzván, aby se zachoval žádoucím způsobem, žák se tímto způsobem zachoval, přestože dříve bylo pozorováno toto chování většinou v jeho nežádoucí podobě;
- bez vyzvání či upozornění svého okolí projevil žák žádoucí podobu chování, které bylo většinou zaznamenáno ve své nežádoucí formě, nebo je autorkou považováno za náročné z hlediska seberegulace (například schopnost naslouchat trpělivě druhým, nechat je domluvit, předat slovo, neskákat do řeči).

U žáka Ladislava pozorujeme zřejmé projevy sebeovládání v šesti lekcích z deseti. Na požádání lektorky předal 3x slovo spolužačce, jednou jí předal slovo sám. Jindy se tiše hlásil a čekal, až bude moct mluvit, nebo zdvořile upozornil na to, že by chtěl něco říci. Na

požádání ztlumil hlas. S klidem přijal, že jeho myšlenku už řekla spolužačka. Zdvořile požádal o novou kartičku, když chtěl, abychom ji odkryli.

SHRNUTÍ

Seberegulaci jsme pro účely výzkumu definovali jakožto zjevné snahy ovlivnit své chování tak, aby lépe odpovídalo požadované normě. Díky této pozorované kategorii se podařilo odhalit, že blíže zkoumaný žák projevuje zachytitelné snahy své chování regulovat.

Tato data mohou být cenná k vyvrácení nepodložených závěrů o tom, že se žák neumí ovládat za žádných okolností. Jak řekla jedna z dospělých respondentek: *„je o dobrým pozorování paní učitelky, když si všimne, že ale někdy se (žák) ovládat dokáže“*. Zjištění v této oblasti mohou být podkladem k dalším úvahám o tom, za jakých podmínek žák své chování úspěšně reguluje a za jakých podmínek mu to činí větší potíže.

Řešení konfliktních situací – Karolína a Tomáš

Za konfliktní situaci je v této práci považovaná taková situace, kde dochází ke střetu zájmů zúčastněných osob a kdy alespoň jedna osoba prožívá negativní emoce. Za řešení konfliktní situace je v této práci považováno jakékoliv chování, které se objevuje před, při nebo po eskalaci střetu zájmů v přímé reakci na vznikající, probíhající nebo již proběhlou konfliktní situaci. Řešení může otevřenému konfliktu předcházet, může ho ignorovat, zmírňovat, nebo eskalovat. Může ho také zpětně ošetřovat a věnovat se dopadům, které konfliktní situace měla.

Porovnání navrhovaných a pozorovaných řešení konfliktu

Karolíně bylo v době počátku výzkumu čerstvě osm let. Navštěvovala druhou třídu. Byla vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně. Ze zprávy vyplynula kolísavá pozornost a projevy ADHD. Druhotně se u dívky projevy také specifické poruchy učení. Byl jí doporučen kurz rozvoje pozornosti. Třídní učitel si stěžoval na chování, které nazýval intrikami, spojené s vydobýváním dominantní pozice v kolektivu. Karolína pocházela z rozvedeného manželství, se školou komunikovala maminka. Ta byla časově vytížená a uváděla vlastní obtíže s organizací práce a zbrklostí. Na kroužek docházela Karolína pravidelně, účastnila se všech deseti lekcí.

Během první lekce byla Karolína podle záznamu z pozorování „*neklidná, málo se zapojovala, když se zapojila, mluvila k věci, shodně s mým pohledem. Spolužáky úkolovala a prosazovala důrazně své zájmy. Byla spíše uzavřená, o sobě během nahrávání spíše nemluvila.*“ (Příloha 7)

Rozhodla jsem se u Karolíny pozorovat způsoby řešení konfliktu, které navrhuje postavám a způsoby řešení, které používá v praxi. Tyto dva druhy jejích projevů jsem posléze porovnála.

Byla zaznamenána teoretická řešení konfliktu, která žačka zmiňuje při práci s obrázkovými příběhy. Tato řešení byla opatřena názvy, které vystihují charakter řešení. U každého zmíněného řešení byla posouzena míra víry žáčky v účinnost takového řešení. Pokud žačka výslovně uvedla, že způsob řešení způsobí žádoucí vývoj situace, byl k řešení poznamenán kód V, „věří účinku“. Pokud nebylo možno o míře důvěry v efekt řešení rozhodnout, nebyl zaznamenán žádný kód. Zároveň byla do tabulky zanesena začína reálná řešení konfliktních či potenciálně konfliktních situací, která v průběhu lekcí použila a byla označena obdobnými názvy jako zmiňovaná teoretická řešení žáčky. V analýze těchto dat byla zkoumána míra shody teoretických a reálných řešení, bylo zkoumáno, u kterých řešení můžeme usuzovat na to, že žačka věří jejich účinku, očekává, že pozitivním způsobem změní situaci. Zároveň byla v analýze roztržena řešení žáčky na řešení orientovaná na sebe, na druhé a na řešení neutrální. Rozdělení způsobů řešení do kategorií je zobrazeno v tabulce č. 8. Je zřejmé, že posoudit, kdo má z daného řešení největší prospěch, není zcela možné. Všechny způsoby řešení konfliktu byly posuzovány a tříděny do kategorií vzhledem ke kontextu, ve kterých jich bylo použito. Skutečné motivy, proč žačka určité řešení zvolila, zůstávají skryty. Můj úsudek je tedy do značné míry subjektivní. Například řešení „žádost o laskavost“ jsem ponechala v kategorii řešení orientovaných na sebe, přestože vzhledem k tomu, že aktér konfliktní situace o laskavost žádá, můžeme předpokládat určité okolnosti, které ho k jeho žádosti opravňují, a tím se toto řešení blíží kategorii neutrální, kde se jedná o reciproční vyrovnávání prospěchu všech stran. Za přímé řešení je zde považováno takové řešení, kdy jedna osoba informuje druhou osobu o tom, že jí je určité chování nepříjemné a dává jí najevo své přání, aby už toto chování neopakovala. Problematické je také zařazení řešení *Dát přednost holce*. Z tohoto řešení má v praxi prospěch sama žačka, na teoretické rovině

všechny dívky. Vzhledem ke kontextu bylo toto řešení ponecháno v kategorii řešení orientovaných na sebe, jak vidíme v tabulce.

Celkem bylo zmíněno 16 druhů způsobů řešení na teoretické rovině. Některé druhy řešení byly zmíněny vícekrát. V praxi bylo pozorováno 7 druhů řešení. V praxi byla 2x použita řešení orientovaná na druhé, neutrální řešení celkem 6x a řešení orientovaná na sebe 3x. Na teoretické rovině byla zmíněna řešení orientovaná na druhé 16x, neutrální 7x a na sebe 6x.

Vidíme, že v praxi u Karolíny převládala řešení neutrální, na teoretické rovině pak řešení orientovaná na druhé. Řešení orientovaná na sebe a na druhé jsou jak v praxi, tak na teoretické úrovni početně vyvážená. Během kurzu sama používala především přímá řešení konfliktu, kdy je druhý upozorněn na to, co jí vadí. Tento způsob řešení je také jeden ze dvou (spolu s přiznáním), u kterého na teoretické rovině očekává pozitivní účinky při řešení konfliktu a věří, že toto řešení může situaci pomoci. V praxi se objevilo dvakrát řešení konfliktu orientované na sebe v podobě zapírání. To se objevilo jednou v podobě: „*Já se nehoupám.*“ A jednou se brání nařčení spolužáka: „*To se mi nikdy nestalo!*“ Oprávněnost zapírání zůstává otevřena. Problematiku zpracování viny u Karolíny ilustruje citace: „*On to svede na něj. Pak se přizná, ale až na konci.*“ Nejčastěji zmiňovaným teoretickým řešením byla omluva. Ta byla zmíněna celkem šestkrát. V praxi byla pozorována jednou.

TABULKA Č. 8, Kategorizace řešení konfliktu

| <i>Na druhé</i> <i>druzí mají prospěch, jednající</i> <i>osoba své zájmy potlačila</i> | <i>Neutrální</i> <i>všichni mají stejnou šanci mít</i> <i>ze situace prospěch</i> | <i>Na sebe</i> <i>jednající osoba má prospěch</i> <i>na úkor druhých</i> |
|--|---|--|
| Ústupek ze svých zájmů | Přímé řešení | Zapírání |
| Omluva | Los | Žádost o laskavost |
| Poděkování | Nová šance | Poučování spolužáka |
| Přiznání | Kompromis | Ignorace důsledků našeho jednání |
| Přiznání s vysvětlením motivace | Alternativní řešení | Křivé obvinění |
| Zastání | | Přednost holce |

SHRNUTÍ

V případě jedné žáčky jsme ověřovali, zda je možné zkoumat způsoby řešení konfliktu, které žáčka navrhuje postavám a tato řešení porovnat s řešeními, která využívá při lekcích v jejich praktické podobě. Řešení byla porovnána především vzhledem k jejich prosociálnímu, neutrálnímu nebo asociálnímu charakteru. Popis, jak toto členění proběhlo, je v práci popsán. Také byly zaznamenávány výroky, které v souvislosti s uvedenými teoretickými řešeními odhalovaly, nakolik žáčka věří jejich dobrým účinkům.

Díky analýze byla u žáčky zjištěna míra shody mezi tím, jaká řešení zmiňuje při práci s obrázkovými příběhy a tím, jaká řešení využívá. Bylo také zjištěno, zda zná více řešení, než kolik jich v kurzu využívá. Podařilo se také identifikovat způsoby řešení, o kterých se žáčka zmiňuje s důvěrou v jejich pozitivní efekt.

Informace z této oblasti mohou podle autorky svědčit o míře shody mezi normami, které je žák schopen dodržovat a normami, které je schopen verbalizovat a operacionalizovat. Cenné pro naši praxi může být také zjištění o tom, kolik řešení žák teoreticky zná. Můžeme si tak ověřit, zda žák má tento primární předpoklad k tomu, aby některá další řešení začal využívat. Informace o tom, kterým způsobům řešení žák nejvíce důvěřuje, jsou cenné, protože souvisí

s oceňováním těchto řešení a s postojem, který žák k těmto řešením navenek deklaruje. Oceňovaná řešení jsou jednou z informací, které respondentky z řad poradenských pracovníků v rozhovorech vysoce cenily.

Uváděná řešení konfliktních situací a způsob, jakým se k nim žák vztahuje

Tomášovi bylo v době výzkumu 9,5 roku. Navštěvoval třetí třídu. Z respondentů byl nejstarší. Během první třídy začal docházet ke klinické psycholožce a byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně z důvodu problémů v chování. Byla mu diagnostikována vývojová porucha chování na podkladě ADHD. Byla popsána oslabení v rovině verbálního vyjadřování a kolísavé pozornosti. Třídní učitelka upozorňovala na Tomášovy obtíže, které měl při interakcích se spolužáky. Jeho chování bylo popisováno jako bezohledné, často se spolužákům posmíval a byl účastníkem mnoha fyzických potyček. Rodiče nebyli spokojeni s informacemi, které jim o chování syna paní učitelka poskytovala a často docházelo ke konfliktům mezi pedagogy a rodiči. Třídní učitelka byla situací velmi vyčerpaná a sama začala využívat psychologickou pomoc.

Vzhledem k povaze Tomášových problémů jsem mu poskytovala individuální lekce. Také on docházel pravidelně a účastnil se všech deseti lekcí. Během první lekce byly zachyceny Tomášovy potíže, které měl při práci s obrázkovými příběhy: *„Byl neklidný, ťukal, hvízdal, koukal se pod lavici. Snažil se odkrýt kartičku přede mnou. Opravoval mě neprávem. Příliš si nevšímal detailů. ... Zaměňoval smutek postavy za naštvanost. Občas říkal, že neví, co odpovědět. O situaci některých postav nechtěl mluvit. Občas řekl něco, co pak neuměl vysvětlit, obhájit. Občas odbíhal od probíraného tématu. Předpokládal neuspokojivý konec příběhu, v usmíření příliš nevěřil.“* (Příloha 7)

Rozhodla jsem se zaměřit cílenější analýzu do oblasti řešení konfliktních situací. Zajímalo mne především, jak se Tomáš k různým druhům řešení vztahuje, jak je hodnotí a která řešení oceňuje.

Způsoby, jakými žák hovořil o možných řešeních konfliktních situací, jsem rozdělila do pěti kategorií podle toho, zda a jakým způsobem žák odhaluje svůj postoj k uvedenému způsobu

řešení. Rozdělení do kategorií bylo provedeno podle těchto vlastností, které Tomášovy výroky vykazovaly:

- Předpokládá v chování postav:

použil 3. osobu a budoucí čas (Půjde to říct paní učitelce.)

použil 3. osobu a podmiňovací způsob: (Něco by mu řekl, začali by se hádat.)

- Pouze zná, nehodnotí:

není jasné, jestli jde o budoucnost, nebo o doporučené chování (Můžou udělat... Může...)

uvádí popsání řešení, až když je k němu lektorkou doveden. (Přesto, co by se mělo stát, aby byli všichni spokojení?)

- Doporučuje, pozitivně hodnotí:

odpověď na otázku: „Co bys jim poradil? Co mají dělat? Doporučil bys jim toto řešení?“

použil 1. osobu a podmiňovací způsob s použitím slova „aby“ (Poradil bych, aby...; Řekl bych mu, aby)

použil hodnocení (Bylo by to dobře. Přijde mi to spravedlivý.)

3. osoba a sloveso vyjadřující, co by měl udělat. (Měl by udělat...)

- Nedoporučuje, negativně hodnotí:

hodnotící věty: To mi nepřijde dobré řešení. Správný by byl opak tohoto chování.

- Prezentované vlastní chování v situaci

použil 1. osobu a podmiňovací způsob: (Povídal bych si pro sebe...; Dal bych mu facku...)

Respondent Tomáš hovořil celkem o 28 způsobech řešení konfliktu. Byly to tyto:

- v kategorii Řešení orientované na vlastní prospěch: fyzické násilí, oplacení fyzického násilí fyzickým násilím, oplacení verbálního násilí verbálním násilím, eskalace činěného přikopání, přivlastnění věci, nerespektování výsledků losu, podvod, zapírání, svedení viny na druhého a ignorace druhého;

- v kategorii Neutrální řešení: vyhledání autority, přímé řešení, zabavit se činností, vyřazení obou stran konfliktu ze hry, zavedení nového pravidla hry, střídání, vyplacení se (penězi, čokoládou, omluvou), náhrada škody, rozdělení náhrady škody mezi viníky, los;
- v kategorii Řešení orientované na druhé: omluva, respektování výsledků losu, přiznání prohry a nová šance, přiznání, poděkování, podpora oběti, zastání, podělení se, útěcha.

Do tabulky byla zanesena četnost, v jaké Tomáš mluvil o způsobech řešení konfliktu v jednotlivých kategoriích. Bylo zjištěno, že nejvíce zmiňoval řešení z kategorie neutrálních řešení (26x), následně řešení orientovaná na druhé (16x) a podobně často řešení orientovaná na vlastní prospěch (14x). Dále bylo zjištěno, že řešení orientovaná na vlastní prospěch Tomáš výraznou měrou předpokládal v chování postav.

Neutrální řešení Tomáš výslovně doporučil téměř v polovině případů, kdy takové řešení zmínil. Zejména doporučoval řešení přímé a řešení vyplacením (čokoládou nebo penězi).

Řešení orientovaná na druhé Tomáš téměř nedoporučoval. Omluvu doporučil pouze ve dvou případech z devíti, a to v jednom případě s dodatkem, že ji postavě sice doporučuje, ale v její účinek nevěří. Aby se viník přiznal, že zcizil hračku spolužačce, doporučil Tomáš pouze v případě, že by byl již viník odhalen. Tato zjištění nás vedou k závěru, že Tomáš řešení orientovaná na druhé zná, ale příliš je nedoporučuje.

Když jsme zkoumali, která řešení Tomáš pouze zná (to znamená, že je v jednání postav výslovně nepředpokládá, ani je nedoporučuje), bylo zjevné, že největší zastoupení zde mají řešení z kategorie řešení orientovaných na druhé. Z toho jsme usoudili, že Tomáš tento druh řešení konfliktů (zvláště omluvu 3x, podělení se, přiznání se k rozbití telefonu, respektování výsledků losu) u druhých lidí očekává v menší míře než jiné způsoby řešení.

Z výše popsaných zjištění plyne, že Tomáš zná velké množství způsobů, jak konfliktní situace řešit. Zná způsoby, které vedou k usmíření i způsoby, které vedou k eskalaci konfliktu. V jednání postav často očekává řešení orientovaná na vlastní prospěch. Omluvu viníka předpokládá, ale postavám v příbězích ji téměř nedoporučuje s odůvodněním, že jejímu účinku nevěří. V doporučeních, která postavám dává, vyžaduje často řešení, ve

kterých přísně lpí na tom, aby žádný účastník ani v nejmenším detailu netratil. Zajímavé je také jeho doporučení, které předpokládá v konfliktu zavedení obchodních vztahů mezi dětmi. Ví, jaké jednání vede k usmíření, ale v této analýze se ve větší míře neobjevily známky oceňování takového chování.

Když Tomáš mluvil o tom, jak by se v situaci sám zachoval, zmínil kromě 3 neutrálních řešení také 1 řešení fyzickým násilím s tím, že toto jednání obhajoval nepřiměřeným chováním protistrany.

SHRNUTÍ

Způsob, jakým se žák k řešením konfliktu (přeneseně pak také ke společenským normám) vztahuje, jsem blíže zkoumala v další analýze. Tato analýza přinesla vedle počtu způsobů řešení, která žák zná, také informace o tom, jak na ně nahlíží, jak se k nim vztahuje.

Velký význam v poznávání žáka měla zjištění o charakteru řešení, která od postav očekává. Ukázalo se, že očekává od postav spíše řešení orientovaná na sebe. Toto zjištění podpořila také data získaná analýzou žákem sdílených zkušeností. Všechny tři respondentky polostrukturovaných rozhovorů se shodly na velkém významu způsobu, jakým se žák vztahuje ke svému okolí, a jaké chování od postav očekává. Právě tyto informace je možné díky metodě Děti spolu při splnění určitých podmínek dobře zjišťovat.

Byl zkoumán také charakter způsobů řešení, která žák postavám doporučuje a byla popsána některá jejich pozoruhodná specifika. Zkoumali jsme žákův vztah k řešením konfliktu orientovaným na druhé a bylo zjištěno, že jeho míra doporučování těchto řešení je oproti množství doporučených výroků v jiných kategoriích nízká.

Respondentky vysoce hodnotily informace o tom, zda žák oceňuje prosociální chování. V našem výzkumu byl vztah žáka k prosociálnímu chování zjišťován a byl v pozorovacím schématu zahrnut pod pojem Prezentované normy. Jedná se o osobní a sociální normy, které žák prezentuje ve formě hodnotících výroků ohledně správného a nesprávného chování. Zároveň je potřeba mít na paměti, že žák během lekcí reaguje na mnoho vnějších i vnitřních vlivů, které mohou jeho výpovědi zkreslovat.

V rámci této analýzy byly zaznamenány také sebereflektivní výroky, kdy se žák vyjadřoval k tomu, jak by se v situaci zachoval on sám. Díky jeho výrokům, které v souvislosti

s úvahami na toto téma vyslovil, jsme se dozvěděli některé další informace o tom, jakým způsobem prezentuje sám sebe.

Sociální poznávání - Tomáš

Když jsem získala popsání data o tom, jaké způsoby řešení konfliktu Tomáš při lekcích uvádí a jakým způsobem je hodnotí a oceňuje, rozhodla jsem se prozkoumat blíže také jeho sociální poznávání. Mým cílem bylo zjistit, zda se v zobrazovaných sociálních situacích dobře orientuje a jak jim rozumí.

Sociální poznávání je zde chápáno jako způsob, jakým poznáváme a chápeme sociální jevy kolem nás. Všem respondentům mého výzkumu byly předkládány stejné obrázky, které reprezentovaly určité sociální dění. Postavy v příbězích byly smyšlené a respondenti s nimi nemohli mít žádnou předchozí zkušenost. Když tedy vyslovovali své domněnky ohledně zobrazených osob, museli vycházet výhradně ze zobrazených skutečností a ze svých zkušeností. Respondenti měli díky tomuto modelu před sebou stejný sociální materiál. To mi umožnilo provést porovnání jejich výroků ve vztahu k tomu, jak chápu sociální dění na obrázcích já sama. Bylo by také možné porovnávat výroky respondentů. Porovnávání s vlastním úsudkem jsem shledala jako výhodnější. Zaznamenala jsem do tabulky Tomášovy výroky, které se týkaly popisu zobrazených osob, interpretace jejich emocí a vnitřních stavů, interpretace příčin emocí a předvídání emocí v důsledku pozorovaných okolností. Potom jsem tyto jeho výroky porovnávala s vlastním popisem a interpretací zobrazených jevů a výsledek porovnávání jsem zanesla do tabulky. Výroky jsem kódovala na základě shody či odlišnosti s mými stanovisky a zároveň na základě toho, zda výrok pouze popisuje pozorované znaky nebo používá větší míru interpretace.

Přistoupila jsem k této kategorizaci:

- POPIS - vnější popis, jak postavy vypadají (směje se, mračí se, pláče)
- INTERPRETACE - popis emocí a vnitřních stavů (je naštvaný)²⁹

²⁹ Interpretační výrok vždy vychází z pozorované situace. Pokud nastala neshoda v popisné části výroku, bylo do tabulky zaneseno: ODLIŠNÝ POPIS.

- INTERPRETACE PŘÍČIN EMOCÍ – popis okolností, které emoci a vnitřní stavy způsobily
- PŘEDVÍDÁNÍ EMOCÍ V DŮSLEDKU PŘÍČIN – předvídání emocí a vnitřních stavů, které se v důsledku okolností objeví.

Mé sociální poznávání se od Tomášova sociálního poznávání lišilo v 18 případech z celkového počtu 73 výroků z oblasti sociálního poznávání. To znamená, že jsme se neshodli přibližně na každém čtvrtém takovém výroku. Tomášovy výroky, se kterými jsem nesouhlasila, jsem blíže prozkoumala a dále kategorizovala. Pokoušela jsem se odhalit důvody, které Tomáše k jeho výroky vedly a vytvořila jsem si ke každému nesouhlasnému výroku určitou hypotézu (podkategorii). První hypotéza (E) je, že Tomáš u postav neočekával některé emoce, které já jsem v daných situacích od postav očekávala, proto je ve svém popisu a interpretaci nezmiňuje nebo je zaměňuje za jiné emoce. Druhá hypotéza spočívá v tom, že se při vyjadřování svého sociálního poznávání Tomáš potýká s některými deficity v řečových funkcích, vyjadřovacích schopnostech (VS). Pak by se některé výroky, ve kterých jsme se neshodli, daly považovat za problémy s kódováním a dekódováním jazyka. Další kategorii (EMP) tvoří výroky, které by mohly svědčit o potížích při úlohách náročnějších ve smyslu nutnosti využití schopnosti empatie a ve smyslu kombinace různých jevů, kterým osoba v příběhu čelí. Poslední mou hypotézou je, že má Tomáš také obtíže při využití teorie mysli (TM) a nedokáže si dobře představit, co postava v určitém momentu již ví a ještě neví.

Hypotéza o Tomášem opomíjených emocích byla spojena s opomíjením emoce lítosti viníka (4x), soucitu, smutku (1x, + odlišná míra smutku 1x), spokojenosti (2x), zoufalosti (2x) a emoce nepříjemného překvapení. Některé z těchto výroků mohly být zároveň interpretovány jako důsledek deficitů v řečové oblasti: 1x lítost viníka, 1x smutek, 1x spokojenost, 1x nepříjemné překvapení. Jeden nesouhlasný výrok byl spojen pouze s vyjadřovacími schopnostmi, 2x jsem výrok přičítala náročnosti úkolu ve smyslu empatie a 2x nedokonalé teorii mysli.

Můžeme si povšimnout, že u výroků, kde jsem se nepřiklonila k jedné ze dvou prvních hypotéz, nalézáme téměř vždy stejné opomíjené emoce, které hrály roli u výroků přiřazených k hypotéze o opomíjených emocích. To by potvrzovalo teorii, že Tomáš má s určováním

těchto emocí potíže. Tomášem opomíjenou emoci lítosti viníka (nebo pocity viny, výčitky) řadí Vágnerová (2012) k morálním emocím, které se objevují jako důsledek morálně nepřijatelného chování a mají značný vliv na to, jak žák sociální situace hodnotí.

Sociální poznávání - Tamara

Obdobnou analýzu sociálního poznávání jsem provedla také u jiné respondentky, Tamary. Tamaře bylo v době výzkumu 8,5 roku, chodila do druhé třídy. Její osobní a rodinná anamnéza obsahovala okolnosti, které mohly nepříznivě působit na její psychický vývoj. Žila jen s babičkou, protože jeden z rodičů zemřel a druhý byl ve výkonu trestu. Anamnéza, která byla součástí zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, uváděla, že dívka byla do svých 8 měsíců v kojeneckém ústavu a popsala abúzus drog u matky. Závěrem psychologického a speciálně pedagogického vyšetření byla diagnóza specifické vývojové poruchy chování na bázi oslabení pozornosti a pracovní paměti. Byl jí doporučen nácvik pozornosti a krátkodobé paměti. Zpráva uvádí, že nejlepší výkony Tamara podala v subtestu Porozumění, orientovaném na sociální schopnosti, orientaci v sociálních situacích a praktičnost.

Během první lekce byla Tamara „*neklidná, aktivní, spontánně dávala vlastní návrhy. Interpretovala situaci shodně s mým pohledem a všímala si zajímavých detailů. Prosazovala své zájmy, někdy neohleduplně ke spolužákům. Vyprávěla o sobě ze tří zúčastněných respondentů nejvíce.*“ (Příloha 7)

Rozhodla jsem se blíže prozkoumat její sociální poznávání obdobným způsobem jako u Tomáše.

Celkem bylo zaznamenáno 34 výroků ze šesti lekcí. Pět lekcí proběhlo ve skupině tří žáků, jedna lekce byla individuální. Nejvíce výroků týkajících se sociálního poznávání bylo zaznamenáno v této individuální lekci. Během zmíněných šesti lekcí uvedla Tamara jen tři výroky, se kterými jsem nesouhlasila, byly odlišné od mého chápání situace. Jednalo se o interpretaci příčin emocí v situaci, kdy má dívka radost z toho, že se losem podařilo konflikt vyřešit poklidnou cestou. Negativní emoce ohledně prohry ustoupily do pozadí. Tamara neuměla vysvětlit úsměv na tváři dívky. V druhém případě interpretovala zamračená ústa jako neutrální přemýšlení místo nelibosti z toho, že dívka prohrála hru. Ve třetím případě šlo o odlišnou intenzitu emoce, kterou u postavy předvíдалa v reakci na okolnosti.

V odpovědích, které byly s mými úsudky ve shodě, se i bez vyzvání objevovaly výroky ohledně intenzity emocí a vnitřních stavů postav: „*Holčička se bude trochu zlobit.*“, „*Děti chtějí koloběžky. Ten třetí je chce míň.*“ a ve dvou případech dívka popsala ambivalentní prožívání postavy: „*Je jí to příjemné tak napůl.*“, „*Cítí se napůl hrozně zle, napůl dobře.*“. Když porovnáme tyto odhalené Tamařiny dovednosti s poznatky vývojové psychologie můžeme je považovat za vyspělé. Vágnerová (2012) uvádí, že ambivalenci emocí děti začínají chápat až kolem 10. roku života.

SHRNUTÍ

Další z informací, které si poradenské pracovnice účastníci se rozhovorů cenily, byla identifikace toho, zda žák rozumí situace, která je na obrázcích prezentována. Jinými slovy, jaká je kvalita jeho sociálního poznávání.

Tentokrát byly kategorizovány výroky dvou žáků, které popisovaly, co vidí, interpretující výroky a výroky, které předvídaly určité chování postav na základě projevených emocí. Protože o správnosti vyslovených výroků nebylo možné objektivně rozhodnout (každý člověk poznává okolní svět a jeho sociální dění svým specifickým způsobem), byly výroky žáků porovnávány s autorčinými představami o tom, jaké odpovědi jsou a nejsou na místě. S daty této kategorie proto musí být nakládáno opatrně jakožto s daty velmi subjektivními.

Zatímco v případě Tomáše byl přibližně každý čtvrtý výrok vyhodnocen jako odlišný od mého, v případě Tamary to byl každý jedenáctý. V Tomášově případě byly výroky posuzovány také z hlediska důvodu, pro který byly označeny jako rozdílné. Tato analýza přinesla cenné informace o některých možných příčinách obtíží žáka v oblasti sociálního poznávání. Tato zjištění byla dána do souvislosti s některými zjištěními v oblasti sdílení zkušeností i s některými daty, která poskytla analýza jeho produktů při porovnání s produkty ostatních žáků.

Dále bylo zjištěno, že jeden příběh vyžaduje k interpretaci shodné s lektorkou rozvinutou teorii mysli. Při využití tohoto příběhu tedy můžeme zjistit také, zda v tomto dílčím úkole žák rozvinutou teorii mysli projeví či nikoliv. Během našeho výzkumu byly některé

poznatky z oblasti sociálního poznávání porovnány s poznatky vývojové psychologie a bylo usuzováno na vyspělost žáčky v konkrétní oblasti sociálního poznávání.

Sdílené příběhy, sebereflexe - Tomáš

Rozhodla jsem se analyzovat v Tomášově případě také sdílené zkušenosti a výroky, ve kterých vypovídá o své vlastní osobě. Nejprve jsem provedla přesný přepis všech částí rozhovorů, kde respondent sdílí nějaké zkušenosti nebo kde výslovně odhaluje něco o svých vnitřních stavech, pohnutkách, motivacích a vztazích. Pak jsem záznamy podrobila otevřenému kódování. Vytvořila jsem šest kategorií.

- Typ sdílených zkušeností

První kategorie zahrnuje různé typy sdílených zkušeností podle míry a pravidelnosti aktivního zapojení vypravěče do děje. Jsou to podkategorie: Co se mu stalo, Co udělal a Co dělal pravidelně.

Vypráví stejně často o tom, co se mu stalo (5x) (nebyl iniciátorem akce) a o tom, co často dělá (4x). O něco méně často mluvil o tom, co jednou udělal (2x).

- Role vrstevníků

Další kategorie zahrnuje způsoby, jak respondent při vyprávění mluví o svých vrstevnících. Rozlišila jsem výroky, podle toho, jakou roli v ní vrstevníci hráli. Tyto jsem rozdělila na pozitivní, neutrální a negativní podle toho, jak se vrstevník k vypravěči v příběhu zachoval, jak byl popsán jejich vztah nebo podle toho, jak v příběhu vypravěč vrstevníka ohodnotil.

Prali se s ním (2x), byli viníky konfliktu (2x), nemají zájem o věci, které nosí do školy. Spolužák začal rvačku, jiný ho křivě obvinil, spolužák mu vzal hračku, spolužák ho nechtěl přibrat k činnosti.

Vidíme, že Tomáš nevyprávěl žádný příběh, kde by měl vrstevník pozitivní ani neutrální roli. Všechna jeho vyprávění vypovídala o negativně hodnocených vrstevnících, kteří mu často ubližují.

- Role blízkých osob

Zde jsou uvedeny všechny blízké osoby, které respondent spontánně ve svých vyprávěních zmiňuje. Stejně jako u spolužáků i zde bylo zaznamenáno, zda postavy hrají v příběhu roli pozitivní, neutrální nebo negativní.

Tomáš mluvil jednou neutrálně o dědečkovi, jednou pozitivně (s obdivem) o starší sestře.

- Sebereflexe

V této kategorii byly zaznamenány výroky, ve kterých respondent popsal vlastní chování, své vlastnosti, zvyky, zájmy, motivace, osobní normy a dalšími způsoby reflektoval svou vlastní osobu.

Tomáš si podle svých slov dává pozor na své věci, nikdy je nenechá jen tak ležet. Popsal, jak se vychloubá. Nevidí v tom nic špatného nebo pro něj nevýhodného. Popsal, že někdy ničí půjčený majetek. Popsal, že vzal vrstevníkovi hračku, pak ji vrátil, když o ni přestal mít zájem. Není viníkem ani iniciátorem popisovaných konfliktů. Nevadí mu, pokud snad udělal něco, co bylo spolužákovi nepříjemné. Počítá s tím, že to, co někomu nevadilo včera, nevadí mu ani dnes. Říká, že neví, proč na něj spolužák fyzicky útočí a co mu vadí. Nezajímá ho konflikt mezi vrstevníky, kterého byl svědkem.

V těchto výpovědích lze najít společný jmenovatel v podobě Tomášova sdílení vlastního chování, které neodpovídá sociokulturním normám. U některého takového chování Tomáš uvedl, že na něm nevidí nic špatného. Tímto chováním je vychloubání, ničení půjčeného majetku, zcizení hračky a chování, které je druhým nepříjemné.

- Řeč

V poslední kategorii byla zkoumána řečová specifika žáka, která mohla souviset s jeho problémy v chování. Jednalo se o specifika slovní zásoby, kterou žák využíval a o jeho další vyjadřovací schopnosti. Tato kategorie nebyla zkoumána pouze na vyprávění respondenta, ale byly do ní zahrnuty všechny zaznamenané lekce. Určení specifík slovní zásoby bylo prováděno na základě zachycení méně obvyklých výrazů, jejich sdružování do skupin a pojmenování těchto skupin. V Tomášově případě se jednalo o skupiny výrazů: citoslovce,

vulgarismy a neobvyklá slova. Tomášovy vyjadřovací schopnosti byly posouzeny také po stránce sémantické a pragmatické.

Byla zaznamenána tato méně obvyklá slova: nafučená, nabručený, hrcnul a odvážlivej. Jejich význam byl žákem vysvětlen. Další zmíněná neobvyklá slova byla: relikvie a rodokmen. Tato slova byla použita bez zjevné pragmatické funkce a byla vícekrát za sebou opakována. Často žák používal citoslovce: Tsch! Cch, cch! Grr! Yes! Zvláště často se citoslovce objevila při popisu emocí postav. Vulgarismus byl použit jen jednou: blb. Při práci s metodou Děti spolu měl žák obtíže v rovině sémantické. Popsané obtíže mohly souviset s problémy žáka v oblasti sociálního poznávání. Přesto je zde uvádíme. Byly pozorovány tyto významové záměny použitých slov: prominout / žádat o prominutí; překvapená / potěšená; smutný / naštvaný; smát se / posmívat se; tato slova byla použita v nevhodném kontextu: zaskočený; překvapený.

Uvádíme zde jeden příklad nevhodného použití slova z hlediska jeho významu:

Tomáš: „*Kluk na obrázku napsal spolužačce na papírek Promiň.*“

Lektorka: „*Co udělal?*“

Tomáš: „*Prominul jí to.*“

Pragmatická stránka řeči byla sice narušena vlivem používání některých slov v jiném významu, než je obvyklé, žák však většinou dokázal předat svá sdělení srozumitelnou formou. Když došlo k nepochopení, měl snahu vysvětlit, jak k nepochopení došlo a předat své sdělení jiným způsobem. Přestože porozumění předávanému sdělení často vyžadovalo pozastavení probíhajícího toku rozhovoru a zaměření na opravu probíhající komunikace, podařilo se v zachycených případech sdělovaný obsah předat. Uvádíme ukázkou z příběhu Skok daleký, ve kterém bylo zaznamenáno odlišné chápání významu slova překvapená:

Kluk strčil dívku do zad.

Lektorka: „*Je ta holka překvapená?*“

Tomáš: „*Ne. Není.*“

Lektorka: „*Ne? Takže ona to čekala, že ten kluk přijde a bouchne ji?*“

Tomáš: „*Ne, nečekala to.*“

Lektorka: „*Takže je překvapená?*“

Tomáš: „*Je. Jako já jsem to myslel jinak totiž.*“

Lektorka: „*Jaks to myslel?*“

Tomáš: „*Že je překvapená, že je ráda, že on do ní bouchnul.*“

Lektorka: „*Jakto, že je ráda?*“

Tomáš: „*No právě, takhle jsem to já myslel, proto jsem řek, že ne!*“

Lektorka: „*Aha, takže tys myslel, že překvapená znamená, že je dobře překvapená!*“

Tomáš: „*No! Tak každý myslel úplně něco jinýho.*“

SHRNUTÍ

Poslední zkoumanou oblastí byly výroky vypovídající o osobních zkušenostech žáků. Byly pojmenovány čtyři kategorie, které je možné sledovat a analyzovat. Nejcennější informace o Tomášovi přinesla z našeho pohledu kategorie Role vrstevníků. Fakt, že všechny sdílené výroky o vrstevnících byly negativního charakteru, koresponduje se zjištěními v oblasti Způsoby řešení konfliktu, kde Tomáš očekával od postav převážně způsoby řešení orientované na sebe. Díky získaným datům proto můžeme usuzovat na Tomášovo negativní ladění ve vztahu k vrstevníkům a tím získat poradenskými pracovníci ceněnou informaci. Cenné je také Tomášovo sdílení vztahu k sestře, kterou jako jedinou zmíněnou postavu hodnotí pozitivně. Kategorie Sebereflexe přinesla cenné údaje o tom, že Tomáš umí své chování nazývat správnými jmény, ne vždy se ale jím prezentované normy shodují s normami sociálními. V řečové oblasti byly zaznamenány obtíže žáka v rovině sémantické, které negativně ovlivňovaly pragmatickou stránku řeči. Dále bylo poukázáno na množství citoslovcí, která využíval při popisu emocí postav. Vulgarismy žák téměř nepoužíval, což mohlo být ovlivněno individuální formou lekcí a přítomností dospělé osoby. Během lekcí byl také zaznamenán jev, při kterém žák opakoval slova, která nesouvisela s probíraným

tématem. I tento zachycený jev pokládáme za cennou informaci pro další směřování diagnostické a intervenční.

3.6.3 Analýza některých produktů žáků

Z každé lekce byly archivovány čtyři kartičky, se kterými žáci pracovali. Instrukce, které žáci k doplňování kartiček dostali, jsou popsány výše v popisu metody. Analyzován byl obsah bublin a dokreslované obličejce. Analýza byla provedena tam, kde určitým cenným způsobem doplnila data získaná z audiozáznamů. V tabulce č. 9 jsou zaznamenáni žáci, jejichž díla byla blíže zkoumána.

TABULKA Č. 9, Provedené analýzy žákovských produktů

| | KAA | TAM | LAD | ŠTĚ | MAT | KAR | PAV | JIN | ANT | TOM | ZDE | JOS | FRA |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Analýzy žákovských produktů | | | | | | | | | | | | | |

Příloha 12 ukazuje čtyři vyplněné kartičky příběhu Skok daleký. Ve všech případech se jedná o 3. kartičku příběhu. Jejich porovnáním vidíme, nakolik je obsah jedné bubliny od ostatních liší. Zatímco třikrát žáci doplnili do bubliny myšlenku spojenou s lítostí, Tomáš doplnil myšlenku vyjadřující pohrdání.

Nad čtvrtou kartičkou byl veden tento rozhovor:

Tomáš: *On si říká Tsch!*

Lektorka: *Co to znamená, to TSCH?*

Tomáš: *Jakože se s ním kamarádí, když byl třeba poslední nebo předposlední.*

Lektorka: *Aha, takže on pohrdá touhle holčkou, která vyhrála, protože se baví s tím klukem v modrém?*

Tomáš: *Jo.*

V druhé ukázce žákovských produktů (Příloha 13) vidíme výsledek dokreslování obličejů, které provedli Tamara, Karolína a Ladislav. Můžeme porovnat jejich obrázky se sekvencemi příběhů, které mají zachycovat. Já jsem je porovnála z hlediska přesnosti zachyceného výrazu v obličeji, posoudila jsem také úroveň grafomotoriky a specifické grafické projevy.

Všichni žáci dokázali velmi přesně napodobit výrazy postav zobrazením jejich úst. Ladislav v porovnání s originálem nevyužil také zobrazení obočí u dívky, která se zlobí. Ladislav se pokusil zobrazit ruku dívky, aby zobrazil gesto dlouhého nosu. Nižší úroveň grafomotoriky způsobila, že z obrázku nelze identifikovat, že se jedná o ruku. Gesto je tak špatně čitelné. Všichni tři žáci obtáhli název příběhu. Tento úkol jim nebyl zadán, vidíme tedy, že na sebe žáci ve skupině měli značný vliv.

Poslední ukázka (Příloha 14) zároveň reprezentuje specifický způsob práce s příběhem, zároveň umožňuje analýzu. Jedná se o příběh číslo 6, Slůně, vypracovaný respondentem Tomášem. Vidíme pět obrázků příběhu. Čtyři obrázky podnětového materiálu a jeden originální obrázek žáka. Dva obrázky pracovního listu jsou černobílé, dva barevné. List dostal plnobarevnou podobu během akčního výzkumu. Během lekce, na které zobrazené materiály vznikly, jsem cítila potřebu rozvinout příběh v čase o kousek dále. Vyzvala jsem proto Tomáše, aby vytvořil vlastní, pátou kartičku a nakreslil, jak příběh pokračuje. K tomuto postupu jsem se uchýlila během výzkumu pouze jednou, v tomto případě.

Tomášovy produkty z této lekce jsem analyzovala z hlediska grafomotoriky a obsahu bublin. Tomáš navštěvoval třetí třídu. Jeho grafomotorický projev v těchto materiálech jsem proto posoudila jako slabý. Obsah bublin je napsán velkými tiskacími písmeny, v první a druhé bublině se mu nedařilo dobře hospodařit s volným prostorem. Na samostatném obrázku nakreslil jednu postavu, hračku slona, kterou drží v ruce a bublinu s nápisem: „Děkuju“. Hůře identifikovatelnou kresbu v pravé části obrázku popsal jako nohu člověka, který „už odešel“. Z audiozáznamu bylo zjištěno, že Tomáš chtěl nejprve odevzdat obrázek bez bubliny a nohy odcházejícího člověka. Dovedla jsem ho k doplnění obrázku v zájmu srozumitelnosti. Kresbu hodnotím jako chudou. I zde můžeme pozorovat Tomášovy slabší grafomotorické dovednosti. Kresba může mít i určitý potenciál z hlediska projektivní diagnostiky, já jsem ji však z tohoto hlediska neposuzovala. Více mne zajímal obsah bublin. Na třetím obrázku vidíme, že Tomáš předpokládá, že dívka ví, kdo jí slona ukradl. V příběhu

však není nic, co by to přímo potvrzovalo. Naopak chování spolužáka, který hledá pod lavicí je obtížně vysvětlitelné, pokud již je známo, kde se hračka nachází.

3.7 Polostrukturované rozhovory – poradenští pracovníci

V této kapitole bude představena poslední metoda sběru dat, polostrukturované rozhovory s poradenskými pracovníky. Bude popsán výzkumný vzorek, sběr dat, etické aspekty a validita této části našeho výzkumu.

3.7.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek jsem zvolila příležitostný. Jednalo se čtyři osoby, všechny ženy, které mají zkušenost se školním poradenstvím. Všechny pracovaly ve velkém českém městě, kde se konal můj výzkum. Lišil se věk respondentek a jejich zkušenosti.

První, nejzkušenější respondentce Andree, bylo 46 let, byla vdaná a měla děti. Byla zaměstnána dvacet let na základní škole, kde vedla školní poradenské pracoviště jakožto školní speciální pedagog – etoped. Zároveň provozovala dva roky soukromou psychoterapeutickou praxi zaměřenou na kognitivně-behaviorální terapii a systemickou rodinnou terapii. Mezi kurzy, které absolvovala patří kromě výcviku v popsáných terapiích také kurz diagnostiky a práce se skupinou, výcvikový kurz šikany a kurz psychorelaxačních technik.

Druhá respondentka ve věku 31 let byla vdaná a měla děti. Dva roky pracovala jako psycholožka pedagogicko-psychologické poradny a zabývala se integrativní rodinnou terapií. Absolvovala také kurz Posilování pozitivních hodnot a postojů.

Ve třetím případě se jednalo o ženu ve věku 26 let, svobodnou a bezdětnou, která pracovala jako školní psycholog pouze jeden měsíc. Její předchozí psychologická praxe nepřesahovala jeden rok a týkala se psychoterapeutické práce. Absolvovala daseinstanalyticky orientovaný výcvik ve výkladu snů, sebezkušenostní část výcviku v komunitní a skupinové psychoterapii v psychodynamickém směru, modulový kurz „Nová cesta k léčbě šikany“ a kurz sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou.

Výzkumný vzorek jsem doplnila o čtvrtou respondentku, psychologku se zkušenostmi v pedagogicko-psychologickém poradenství, která také působí ve městě, kde probíhal můj výzkum. Od ostatních respondentek se lišila svou výbornou znalostí metody FIE a dynamického vyšetření LPAD. Jednalo se o respondentku, která vystudovala psychologii na Univerzitě Karlově, je členkou Autorizovaného Tréninkového Centra metod profesora Feuersteina, je ředitelkou významné české organizace pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, věnuje se publikační a výzkumné činnosti a vyučuje na vysoké škole. S touto respondentkou jsem nebyla v žádném osobním kontaktu před uskutečněním rozhovoru. Považuji tedy informace od ní získané za data o vyšší validitě a budu je uvádět zvlášť.

3.7.2 Sběr dat

Rozhovory proběhly přímo na pracovišti respondentek, v tichém prostředí. Doba trvání rozhovorů byla v intervalu od 25 minut do 51 minut. V úvodu byly respondentky seznámeny s cíli výzkumu a s oblastmi, kterými se bude náš rozhovor zabývat. Byly požádány o poskytnutí informovaného souhlasu, kde vyjádřily svůj souhlas s audiozáznamem rozhovoru a seznámily se s mým závazkem využít informace, které mi poskytnou, pouze smluveným způsobem.

Následoval stručný popis metody Děti spolu a předložení listu Informace o žácích (Příloha 15). Tento list obsahoval výroky o žácích s problémy v chování. Jednalo se o imaginární žáky a o výroky, které by o nich mohlo být možné vyslovit po realizaci metody děti spolu s těmito žáky. Tyto výroky vznikly na základě dílčích informací z jednotlivých oblastí výzkumu induktivním usuzováním. Nešlo tedy o přesná data, která jsem získala, ale o zobecněné závěry o imaginárních žácích. Informace, které metoda o žácích přináší byly tímto způsobem upraveny tak, aby výroky seskupily jednotlivé dílčí poznatky a aby s nimi bylo možné lépe manipulovat. Zajistila jsem tím dostatečnou přehlednost materiálu, o kterém byl veden rozhovor. Nevýhodou takového postupu bylo to, že informace, které respondentky posuzovaly, byly výroky o nižší validitě než výroky původní. Přesto jsem k tomuto postupu přistoupila v zájmu přehlednosti a praktičnosti respondentkám předkládaného materiálu.

V této části rozhovoru byly kladeny tyto otázky a podotázky:

- Které z těchto údajů o žácích by byly pro Vaši práci cenné?
 - o Jaký intervenční postup byste u těchto typů žáků doporučila?
- Jakým způsobem tyto údaje zjišťujete Vy? Jaké metody využíváte?
 - o Jsou zde i některé informace, které Vámi využívanými metodami nezjistíte?

Následně byl respondentkám detailněji představena aplikace metody Děti spolu, její pracovní listy a záznamový arch. Následovaly tyto otázky.

- Jaké vlastnosti tohoto materiálu oceňujete?
 - o Znáte a používáte nějaký podobný materiál? Pokud ano, jaký?
- Jakým způsobem by bylo možné metodu upravit tak, aby Vám v praxi lépe posloužila?

V závěru rozhovoru dostaly respondentky prostor k tomu projevit, jaké jsou jejich celkové dojmy z představené metody a doplnit to, co je ještě k tématu napadlo. Před rozloučením jsem respondentkám poděkovala za účast ve výzkumu a vyzdvihla význam, jaký mají tyto rozhovory pro zkvalitnění mé práce.

Rozhovor se čtvrtou, zkušenější respondentkou, se lišil vynecháním otázek, které se týkaly významu předložených údajů o žácích. Rozhovor se orientoval na kritické postřehy, návrhy změn, oceňované vlastnosti materiálu a využívané diagnostické techniky. Tento rozhovor po dohodě s respondentkou nebyl nahráván, byly pouze pořízeny poznámky během průběhu rozhovoru.

V tabulce č. 10 je znázorněn přehled témat, na která byly jednotlivé respondentky dotazovány.

TABULKA Č. 10, Dotazovaná témata

| | Ceněné informace | Oceňované vlastnosti materiálu | Návrhy úprav | Jiné metody |
|--------------|------------------|--------------------------------|--------------|-------------|
| Andrea | | | | |
| Anna | | | | |
| Monika - PPP | | | | |
| Lucie - FIE | | | | |

3.7.3 Etické aspekty výzkumu

V úvodu byly respondentky seznámeny s cíli výzkumu a s oblastmi, kterými se bude náš rozhovor zabývat. Byly požádány o poskytnutí informovaného souhlasu, kde vyjádřily svůj souhlas s audiozáznamem či psaným záznamem rozhovoru (Příloha 16). Seznámila jsem je také s tím, že poskytnuté informace využiji pouze smluveným způsobem, tedy v anonymizované formě pro účely mé diplomové práce.

3.7.4 Validita

Odpovědi respondentek byly do určité míry ovlivněny jejich reaktivitou. Během rozhovoru jsem používala čistě informativní a zjišťovací přístup. Jednalo se o poznávací rozhovor. (Ferjenčík, 2000) Kladla jsem respondentkám předem připravené otázky tak, aby byly jasné a stručné. Během rozhovoru obě strany využívaly své řečové schopnosti, kodovaly svá sdělení a dekodovaly sdělení druhého. Zároveň probíhala na obou stranách interpretace obsahů. Z toho důvodů jsem se během rozhovorů často ubezpečovala, že správně rozumím tomu, co respondentka říká. Používala jsem zopakování, parafrázování odpovědi a sumarizaci, jejíž dva příklady zde uvádím:

Respondentka: „*Empatie a schopnost sebereflexe, to je prostě hrozně blbý no. Hrozně těžko se s tím pracuje.*“

Tazatelka: „*Takže informace o schopnosti empatie a sebereflexe po nějakém činu, co žák udělal, ti přijde hodně důležitá, co se týká diagnostiky?*“

Respondentka: „*Jo, rozhodně, rozhodně.*“

Respondentka B: „*Myslím si, že se to dá krásně na takovejhle obrázkách rozvést nápravu, systém toho... moc hezký to je, moc se mi to líbí.*“

Tazatelka: „*Takže máš dojem, že to má i intervenční potenciál?*“

Respondentka B: „*Jo, to myslím si, že jo, ale je to o tom jak to ten, kdo s tím bude pracovat, chytne.*“

Využívala jsem také techniky krátkého očekávajícího mlčení.

Byla jsem si vědoma rizika zkreslení některých poskytnutých dat desirabilitou. Hrozilo, že respondentky budou v určitých částech rozhovoru říkat to, co se od nich očekává a u čeho se domnívaly, že to chci slyšet já jako tazatelka. Tři první respondentky mě dříve znaly. Náš vztah byl profesionální, ale do té míry osobní, že jsme si tykaly. Validita některých údajů z těchto rozhovorů je proto nižší než validita rozhovoru s poslední respondentkou, se kterou jsem se dříve nesetkala. Všechny respondentky věděly, že při odpovědích na některé otázky hodnotí mé dílo v mé přítomnosti. Nižší validitu u prvních tří respondentek měly zvláště odpovědi na otázku: „*Jaké vlastnosti tohoto materiálu oceňujete?*“ Při analýze dat jsem počítala s tím, že respondentky mohly být ovlivněny naším vztahem. Proto jsem se na zmíněnou otázku ptala také čtvrté méně zaujaté respondentky.

3.8 Analýza dat polostrukturovaných rozhovorů

Všechny rozhovory, ze kterých byl pořízen audiozáznam, byly přepsány. Analýzu dat usnadnila jednotná struktura rozhovorů. Při analýze bylo opět použito otevřené kódování. Ve výpovědích respondentek byly vyhledány výroky, které odpovídaly na hlavní zjišťované otázky. Tyto výroky byly kategorizovány a prvky pojmenovávány. Stranou byly ponechány výroky, které popisovali zkušenost respondentek s jinými než hlavními dotazovanými jevy a jejich postoje a názory na jevy jiné než dotazované. Během analýzy jsem vytvořila čtyři hlavní kategorie výroků. Jednalo se o tyto: Informace o žácích, které respondentky hodnotí jako pro jejich práci cenné; Oceňované vlastnosti materiálu; Kritické a jiné postřehy, návrhy změn a čtvrtou kategorií byly Používané diagnostické metody. První kategorie poskytovala informace zasahující do problematiky první výzkumné otázky tím, že mi pomohla odpovědět na otázku ohledně významu údajů, jež může metoda Děti spolu zjišťovat. Druhá kategorie přinesla data související s druhou výzkumnou otázkou: Jaké konkrétní atributy metody jsou poradenskými pracovníky pozitivně hodnoceny? Kategorie Kritické a jiné postřehy, návrhy změn, obsahovala data cenná pro zodpovězení výzkumné otázky Jak je možné metodu zlepšit? Poslední kategorie, Používané diagnostické metody, mi pomohly zorientovat se v tom, zda dotazovaní pracovníci používají některé metody, které jsou metodě Děti spolu podobné. Získala jsem tak určité informace ohledně její originality.

Informace, které respondentky hodnotí jako pro jejich praxi cenné

Respondentky popisovaly, které informace o žácích jsou pro jejich praxi zvláště diagnosticky cenné. Na otázky spojené s touto oblastí odpovídaly první tři respondentky. Dvě respondentky nejprve zmínily, že cenné jsou pro ně všechny tyto předložené informace: „*Co mi připadá důležité? Všechno.*“. Byly tedy požádány, aby se vyjádřily k jednotlivým informacím o žácích, které jim byly předloženy. V některých případech se v důrazu na určitou oblast shodly, každá ale částečně kladla důraz na jiné oblasti podle zaměření své praxe.

Všechny tři se shodly na velkém významu způsobu, jakým se žák vztahuje ke svému okolí, zda je laděný pozitivně, nebo negativně s očekáváním negativního nebo pozitivního chování od postav. Jako informace velmi důležité pro práci s žáky uváděly míru empatie (s tím, že je obtížné tuto schopnost pozorovat a testovat) a schopnost sebereflexe. Další významné oblasti pro ně jsou: zda a jakým způsobem žák rozlišuje, co je dobré a špatné a zda jsou či nejsou situace v pořádku; zda oceňuje prosociální chování; zda není žák vnitřně zraněný; zda rozumí tomu, co se v příběhu stalo; do role kterých postav se staví a jestli projevuje nějakou míru agrese. Pracovnice pedagogicko-psychologické poradny oceňuje také informace o konkrétních problémech v chování žáků během realizace metody, protože tyto problémy se při vyšetření v poradně většinou neprojeví. Díky informacím o chování žáka pak testuje při vyšetření také některé oblasti, které by jinak netestovala.

Oceňované vlastnosti materiálu

Všechny respondentky v rozhovoru několikrát vyjádřily, že se jim tato metoda líbí. Na materiál shodně oceňovaly obrázky, které hodnotily jako pěkné, nebo oceňovaly, že zobrazené situace jsou dobře srozumitelné. Jedna respondentka porovnala obrázky této metody s obrázky testu IDS a popsala obrázky metody Děti spolu jako jednoznačnější a materiál dějovější. Všechny uváděly, že nástroj je možné dobře využít také k intervenci. Všechny oceňovaly záznamový arch jako součást metody. Jedna respondentka hovořila také o tom, že arch ulehčuje práci, pomáhá poznatky systematizovat a obsahuje oblasti a podněty, na které by administrátor mohl zapomenout. Shodly se také v tom, že popsané informace o žácích umí zjistit i jinými metodami. Všechny zároveň uvedly některé výhody, které v této metodě spatřují: předpokládají, že touto metodou mohou některé informace zjistit rychleji

než jimi používanými metodami; domnívají se, že tato metoda je pro žáky příjemná a může být příjemnější, nežli jiné používané metody; tato metoda dále umožňuje pozorovat velkou šíři oblastí, umožňuje získat informace o životních zkušenostech žáků a může posloužit jako odrazový můstek pro následný rozhovor.

Čtvrtá respondentka byla také tážána na oceňované vlastnosti materiálu. Na rozdíl od předchozích respondentek měla velké zkušenosti s metodou FIE. Tato respondentka dvakrát ocenila fakt, že je materiál vhodný také pro skupinovou práci, u které je možné pozorovat interakce mezi žáky. Materiál je podle respondentky poměrně jedinečný také v tom, že během programu střídá diagnostiku a intervenci podobně jako se tomu děje při dynamickém vyšetření. To je však zaměřeno jen na kognitivní funkce. Domnívá se, že tato metoda může být přínosná také tím, že se stává nástrojem, díky kterému s námi žák sdílí své zkušenosti. Můžeme nad prací s tímto nástrojem lépe porozumět tomu, jak o určitých situacích přemýšlí. Nástroj je konkrétní a pro žáka může být snadněji uchopitelný nežli jiné metody.

Kritické a jiné postřehy, návrhy změn

Všechny respondentky na vyzvání pojmenovaly některá úskalí, rizika metody a navrhly určité úpravy. Jejich připomínky se týkaly použité terminologie, průběhu lekcí, úprav schématu pozorování s dalšími návrhy a připomínek. Domnívám se, že validita dat od všech respondentek je v této oblasti srovnatelná. Proto jsem jejich výroky analyzovala společně.

Respondentky doporučily popsat důkladně, jak definují prosociální chování, co je myšleno nechutným chováním a kdy žák popisuje situaci nesprávně. Dále respondentky blíže zajímaly průběh lekcí. Ptaly se, jak je ošetřena situace, kdy žáci chtějí vyprávět své zkušenosti již během práce s obrázkovými příběhy, nebo situace, kdy žáci navrhnou, co se dále v příběhu odehraje a ve skutečnosti se příběh odvíjí jiným směrem. Jako opomíjený aspekt metody uváděly shodně interakci mezi dětmi při skupinové administraci. Jedna respondentka doporučila provádět diagnostiku individuálně. Dvě respondentky upozornily na to, že interakce mezi dětmi ovlivní výsledky diagnostiky a některé oblasti pak nebude možné odhalit a navrhnou upravit záznamový arch tak, aby obsahoval také oblast skupinové dynamiky. Zde by se podle nich měly objevit jevy jako je tendence situaci zlehčovat, snaha zaujmout ostatní členy skupiny, postavení dítěte ve skupině, určení, zda je vůdčí, dominantní či se upozadňuje. K úpravám pozorovacího schématu se vyjádřily všechny respondentky.

Jedna z nich by do něj přidala oblast kreativity. Zároveň kreativitu nepovažuje za hlavní pozorovanou oblast, ostatní oblasti považuje za významnější. Přála by si také mít v záznamovém archu více volného místa na poznámky. Čtvrtá respondentka navrhla přidat do záznamového archu v kategorii Řeč ještě vyjadřovací schopnosti jako takové. Pokud se žák nedokáže vyjádřit, může mu to působit frustraci, která spolupůsobí problémy v jeho chování. Také by bylo možné pozorovat míru impulzivitu žáků. Sebeovládání chápala respondentka jako frustrační toleranci v nepříjemné situaci. Impulzivita se projevuje v obecnějším smyslu také v banálních situacích, kdy žák rychleji jedná, než přemýšlí

Při rozhovorech respondentky pojmenovaly některé další postřehy a doporučení. Mezi nimi bylo například upozornění na velký význam osobnosti administrátora a jeho pojetí, jakým způsobem bude s metodou pracovat. Administrátor by měl podle respondentky dobře vědět, co svou prací sleduje a na co se bude ptát. Jedna respondentka navrhla pozorovat míru empatie také při dokreslování výrazů postav na druhé straně kartiček. Čtvrtá respondentka mi doporučila zadávat na konci lekce žákům malý domácí úkol ve formě pobídky, aby si žáci všímali určitých situací kolem sebe v návaznosti na témata, která se během setkání otevřela. Díky tomuto úkolu se žáci nad tématem zamyslí také v situacích každodenního života.

Používané diagnostické metody

Tato zkoumaná kategorie mi přinesla informace, na základě kterých jsem se mohla lépe zorientovat v praxi respondentek a v diagnostických postupech, které využívají. Bylo pak možné lépe usuzovat na originalitu mého nástroje a pomohlo mi to k doplnění informací získaných o diagnostických metodách z literatury. Do této kategorie jsem zařadila výroky respondentek ohledně nástrojů, které využívaly a výroky porovnávající můj nástroj s diagnostickými nástroji, se kterými jsem neměla praktickou zkušenost. První tři respondentky hovořily spíše o metodách, které využívají. Čtvrtá respondentka pak provedla i některá porovnání s mně méně známými metodami.

Tři první respondentky uvedly, že ve své praxi používají převážně rozhovor a pozorování. Jmenovaly rozhovor se žákem, rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem či kolegou odborníkem, pozorování během vyšetření, pozorování v prostředí školy přímé nebo zprostředkované učitelem, pozorování v sociální skupině, pozorování při cílené aktivitě se

skupinou s následným rozhovorem a sebereflexí žáka. Mezi dalšími metodami, které využívají, jmenovaly respondentky test IDS, WISC (pracovnice PPP), projektivní techniky jako je test nedokončených vět, analýzu výtvarné tvorby dětí, práci s vlastními obrázky dohledávanými a vystřihovanými z různých materiálů a další nespecifikované terapeutické diagnostické metody. Jedna respondentka (terapeutka a etopedka) uvedla, že nikdy nepoužívá diagnostické dotazníky a že nezná žádné vhodné standardizované diagnostické metody pro speciálního pedagoga pro oblast poruch chování, se kterými by mohla pracovat.

Jako metody, které jsou představené metodě podobné, uvádějí respondentky testy WISC, kde se také pracuje se sociálními situacemi, test IDS a projektivní metody, kdy si administrátor s dětmi povídá nad obrazovým materiálem.

Čtvrtá respondentka uvedla IDS, jakožto nový nástroj. Ten podle ní obsahuje 2 subtesty související s mým materiálem. Jeden využívá obrázky. Dítě říká, jak se postavy cítí, jak by samo zareagovalo a podobně. Dále uvedla test WISC III a jeho subtest porozumění sociálním situacím. Ten je proveden formou otázek různého typu. Test řazení obrázků je zaměřen na kognitivní funkce a zvládnutí seriality. Respondentka uvedla také souvislost mého materiálu s projektivními technikami jako je mimo jiné Rosenzweigův test frustrační tolerance pro děti i dospělé. V testu pracuje žák s obrázky situací, které jsou frustrující. Na rozdíl od mého materiálu tento test podle respondentky nemá prvek kontinuity a skupinové práce. V dynamickém vyšetření LPAD se podle respondentky žádný subtest zaměřený na sociální situace nevyskytuje. Emocionální prožívání se v diagnostice řeší prostřednictvím kategorie tzv. mimointelektových faktorů, tedy takových, jež zasahují do výkonů, ale sledujeme je mimo hlavní témata diagnostických nástrojů.

3.9 Výsledky výzkumu, návrh změny pedagogické praxe

V této kapitole budou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky. Bude zde shrnuto, k jakým závěrům celý akční výzkum vedl a k čemu mohou být tyto závěry užitečné. Autorka uvede také své návrhy, jak by bylo možné metodu dále vylepšit a dopady, které mají výzkumná zjištění v její praxi.

3.9.1 Jaké údaje je možné s využitím této metody zjišťovat

Bylo zjištěno, že metoda Děti spolu má potenciál přinášet cenná data o žácích v několika různých oblastech za splnění určitých podmínek. Bylo také zjištěno, které z těchto údajů oceňují čtyři dotazovaní poradenští pracovníci.

S využitím metody Děti spolu je možné zjišťovat údaje dvěma způsoby. Buď je možné využít kombinace různých metod sběru dat a provádět důkladnou analýzu, jako jsme to provedli my v prezentovaném výzkumu, nebo je možné sbírat data ze zúčastněného pozorování pomocí pozorovacího schématu. Ověřili jsme, že při důkladné analýze s využitím více zdrojů dat je možné zjišťovat o žácích s různou mírou spolehlivosti tyto údaje:

TABULKA Č. 11, Získané údaje

| | |
|-------------------------------|--|
| Problémové chování | četnost, vývoj, charakter, oběť výskyt psychomotorického neklidu, kvalita pozornosti |
| Seberegulace | četnost zaznamenaných projevů seberegulace |
| Řešení konfliktních situací | množství způsobů, které zná, vlastnosti způsobů, které zná vlastnosti očekávaných způsobů řešení vlastnosti doporučovaných způsobů řešení vztah mezi řešeními prakticky užívanými a řešeními doporučovanými |
| Sociální poznávání | míra shody poznávacích výroků žáka a lektorky žákem identifikované emoce, žákem opomíjené emoce |
| Sdílené příběhy a sebereflexe | vyjadřovací schopnosti, řečová specifika vztah k vrstevníkům, vztah k blízkým osobám způsob, jakým o sobě hovoří |

V oblasti problémového chování během lekcí lze zjistit data o: četnosti, vývoji, charakteru a zacílení projevů problémového chování, dále o výskytu psychomotorického neklidu, využívání mimiky k napodobování postav a kvality pozornosti. Tato data by ocenila zvláště poradenská pracovnice z pedagogicko-psychologické poradny. Pokud je včas informována o projevech problémového chování, zaměří se při vyšetření také na oblasti, na které by se jinak nezaměřila.

V oblasti seberegulace lze zjišťovat data o četnosti zaznamenaných projevů žáka, které svědčí o snaze regulovat své chování tak, aby se více blížilo požadované normě. Tato data podle respondentky získá učitel, který se žákem ve třídě pracuje, pouze je-li dobrý pozorovatel.

V oblasti řešení konfliktních situací je možné zjišťovat mnoho dat, z nichž některá se týkají znalostí žáků, jiná očekávání žáků a jiná žáky prezentovaných norem. Data získaná v této oblasti mohou být konfrontována s daty zjištěnými při analýze sdílených zkušeností žáků a při jejich sebereflexi. Z vyprávění žáků můžeme získat doplňující údaje všech uvedených kategorií. Poradenské pracovnice velmi oceňovaly data o očekáváních, jaká žák od postav má, a údaje o normách, které prezentuje.

Vyprávění, kterými žáci sdílejí své zkušenosti, může být zdrojem dalších údajů o vyjadřovacích schopnostech žáků a jejich řečových specifikách. Můžeme zjistit informace o tom, jakou roli ve sdílených příbězích hrají vrstevníci, blízké a jiné osoby a o tom, zda je jejich role spíše pozitivní nebo negativní. Získáváme tak další poradenskými pracovníky ceněné údaje o tom, jak se žák vztahuje k okolnímu světu.

Stejně tak můžeme s využitím metody Děti spolu získat některé informace o tom, jakým způsobem žák hovoří o sobě, jaká je jeho sebereflexe. Některé údaje z této kategorie jsou cenné také při zjišťování charakteru žákem prezentovaných norem. Schopnost sebereflexe byla další poradenskými pracovníci oceňovanou oblastí.

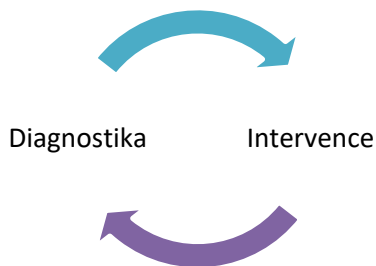
Poslední rozsáhlou oblastí, ve které metoda Děti spolu přináší podle tohoto výzkumu četné údaje, je sociální poznávání. Poradenské pracovnice oceňovaly údaje o tom, zda žák zobrazeným situacím rozumí. S využitím metody Děti spolu můžeme zjišťovat četnost výroků, které lektorka zhodnotí jako příliš odlišná od jí akceptovatelných výroků z oblasti

popisu a interpretace postav, jejich emocí a interakcí. Ukázalo se, že bližší zkoumání výroků, které nebyly lektorkou akceptovány, a jejich vlastností může vést k formulaci hypotéz o příčinách problémů v sociálním poznávání, které jsou u žáka pozorovány. Zjištění v této oblasti mohou podpořit či konfrontovat také analýzy produktů žáků, při kterých můžeme porovnat výtvary žáků (doplňované bubliny, které také vypovídají o sociálním poznávání žáka) mezi sebou a tak získat údaje nezávislé na úsudku lektorky.

3.9.2 Atributy metody, které jsou poradenskými pracovníky pozitivně hodnoceny

Oceňované atributy metody Děti spolu byly zjišťovány metodou polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi poradenskými pracovníky. Tato data ovlivnila autorku při procesu zlepšování metody. Díky údajům, které získala, se mohla zaměřit na další rozvoj oceňovaných atributů metody.

Všechny respondentky zároveň hodnotily metodu pozitivně, zároveň uváděly některé návrhy změn. Nejčastěji byl respondentkami pozitivně hodnocen způsob využití materiálu. Ocenily, že je využitelný kromě diagnostiky také k intervenci a že je možné obě tyto fáze střídát jako při dynamickém vyšetření.



Uvádějí, že informace, které metoda zjišťuje, sice umějí zjišťovat také jinými metodami, ale oceňují, že metoda Děti spolu jim může některé údaje poskytnout rychleji. Také podle respondentek tato metoda může být pro děti příjemnější a snadněji uchopitelná. Ocenily, že metoda umožňuje pozorovat velkou šíři oblastí, včetně interakcí mezi žáky. Výhodu spatřovaly také v tom, že je možné nad materiály Děti spolu hovořit o zkušenostech dětí a zahájit tak cenný rozhovor. Respondentky velmi oceňovaly také jim představený záznamový arch, který může pomoci práci s metodou systematizovat a připomenout oblasti, na něž by

lektor mohl zapomenout. Posledním oceňovaným atributem metody byly obrázky. Ty respondentky ohodnotily jako pěkné, srozumitelné, jednoznačné a materiál byl pozitivně oceněn jako dějový.

Autorka využila těchto zjištění a hledala způsoby využití metody Děti spolu, které by zachovaly výhody respondentkami zmiňovaných atributů.

3.9.3 Jak je možné metodu zlepšit

Odpověď na poslední výzkumnou otázku jsem získala prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s poradenskými pracovníky a prostřednictvím autoevaluace své práce s metodou Děti spolu. V průběhu celého akčního výzkumu jsem hledala způsoby, jak metodu zlepšit. Na základě porovnání návrhů respondentek a mé zkušenosti byly některé změny provedeny, jiné zavrženy a jiné čekají na svoji realizaci.

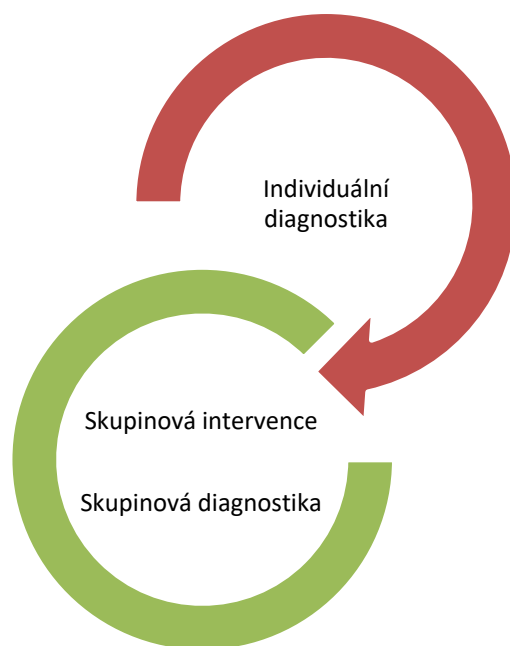
Poradenské pracovnice pojmenovaly v rozhovorech některá úskalí metody a navrhly změny. Díky jejich zpětné vazbě byly v práci s metodou změněny některé použité pojmy a terminologie byla v teoretické části velmi pečlivě zpracována. Podle návrhů respondentek bylo také změněno pozorovací schéma. Do schématu byla přidána oblast Postavení ve skupině, podoblast Vyjadřovací schopnosti a Impulzivita³⁰ (Příloha 10). Na druhou stranu schématu byla přidána oblast Obličej, kde je možné zachytit vnější projevy empatie žáka během dokreslování obličejů na zadní strany kartiček. Arch byl na přání jedné respondentky upraven tak, aby obsahoval více místa k pořizování poznámek na druhé straně listu.

Akční plán

Cenné připomínky k průběhu metody byly inspirací pro návrhy úprav, které by mohly metodu Děti spolu zlepšit tak, aby ji mohla využít také širší skupina odborníků. Uvědomila jsem si, že mezi individuální a skupinovou administrací metody je velký rozdíl a našla jsem způsob, jak metodu zlepšit s využitím výhod a nevýhod obou způsobů administrace. V tomto modelu by lektor metody nejprve provedl diagnostiku žáka při individuálním

30 Sebeovládání chápala respondentka jako frustrační toleranci v nepříjemné situaci. Impulzivitu chápala jako unáhlené chování v banálních situacích, kdy žák rychleji jedná, než přemýšlí.

sezení. Tam by měl žák dostatek prostoru ke sdílení svých zkušeností a nebyl by ve svých projevech ovlivněn skupinou vrstevníků. Následně by byl žák zařazen do skupiny, kde by byl zároveň pozorován pomocí pozorovacího schématu (se zaměřením na oblasti vypořizované během individuální lekce) a zároveň by mohla být silněji rozvinuta intervenční složka metody. Lektorka by díky pozorovacímu schématu mohla provádět průběžnou diagnostiku a měnit své intervenční zaměření v průběhu kurzu. Součástí intervence by bylo na doporučení jedné respondentky také zadávání jednoduchých domácích úkolů. Účelem těchto úkolů by bylo, aby si žáci všímali situací v každodenním životě, které jsou probíraným situacím podobné. V úvodu následující lekce by pak mohli sdílet, čeho si povšimli a jak se zachovali.



3.10 Smysl a význam výzkumu, sebereflexe

Ověření metody Děti spolu proběhlo formou akčního výzkumu orientovaného na mou vlastní speciálně pedagogickou praxi. Význam tohoto výzkumu však mou osobní praxi překračuje. Analýza dat vyprodukovala nové poznání o potenciálu metody, která by v budoucnosti mohla být v upravené podobě využita mnoha poradenskými pracovníky ve školství. Podle mých dosavadních zjištění podobná metoda na našem trhu schází. Právě

v této originalitě, kterou reflektovaly také oslovené poradenské pracovnice, vidím hlavní smysl a přínos tohoto výzkumu.

Metoda Děti spolu může přispět k realizaci záměrů vlády naší republiky, která prosazuje inkluzivní školství. Množství afektivně zaměřených cílů v platném RVP ZV ukazuje na jejich význam. Žáci s výchovnými problémy si zaslouží zvýšenou péči na půdě běžných základních škol zvláště ve fázi diagnostiky příčin obtíží žáků, bez které se efektivní intervence neobejde.

Při výzkumu jsem si silněji uvědomila, že žák je otevřený systém, je reaktivní a poznávat jeho vnitřní svět není snadné. Během výzkumu jsem zvýšila svou citlivost pro rozlišení subjektivního pohledu na chování žáka od objektivních dat. Zjistila jsem, jakými způsoby se mohu zbavit svých předsudků a jak žáky hodnotit objektivněji. Shledala jsem, že výzkum v pedagogickém prostředí je velmi přínosný nejen vzhledem k novým poznatkům, která přináší, ale také díky změně myšlení na straně výzkumníka – pedagoga. Dovednosti, které jsem realizací výzkumu získala, budu moci využít při dalším zkvalitňování mé praxe.

3.11 Závěr výzkumné zprávy

Byl prokázán značný diagnostický potenciál metody Děti spolu. Výzkum umožnil realizaci úprav, které ji ještě více připravily na efektivní využívání v praxi. Díky zjištěným datům jsem lépe poznala některé žáky, se kterými pracuji. Metoda, která byla díky výzkumu precizována, mi nyní bude cenným pomocníkem při prvotní diagnostice žáků. Stejně jako u jiných diagnostických metod ji budu využívat jen se souhlasem zákonných zástupců. Data, která mi přinese, již dokáží díky výzkumu dobře klasifikovat z hlediska jejich validity. Oslovení poradenští pracovníci navíc vyslovili velmi příznivé soudy o metodě Děti spolu. Z jejich tvrzení i z mých rešerší vyplývá, že podobný materiál v praxi neexistuje. Mohu tedy svou práci uzavřít a konstatovat, že metoda Děti spolu má značný potenciál a že všech výzkumných cílů bylo dosaženo.

4 Závěr

V této práci bylo na teoretické i praktické rovině zpracováno téma diagnostiky žáků s výchovnými problémy.

Autorka nejprve popsala terminologii, která se stala základem pro sdílení poznatků v práci praktické. Věnovala se široké problematice, která s péčí o žáky s problémy v chování souvisí. Zabývala se cíli základního vzdělávání a zjistila, že vysoké zastoupení cílů z afektivní domény je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zjevné. Autorka si tento fakt spolu s inkluzivním směřováním českého školství vyložila jako posílení významu své práce. Právě žáci s výchovnými problémy z podstaty věci často selhávají v tom, co po nich společnost žádá.

Prezentované poznatky z vývojové psychologie přinesly autorce některé cenné údaje o vyspělosti žáků zapojených do výzkumu. Autorka se dále věnovala psychologii žáka s problémy v chování a diagnostickým metodám, které se v této oblasti využívají. Teoretická část práce zmapovala dosavadní poznatky a představila kontext práce praktické.

Na konci teoretické části byla popsána Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (FIE), na kterou v praktické části autorka navázala metodou vlastní. Metoda Děti spolu kreativním způsobem využívá některé prvky instrumentů FIE. Nová metoda je jedinečná svým praktickým využitím na běžné základní škole. Reflektuje potřeby praxe dynamickým prolínáním diagnostiky s intervencí a individuální formy s formou skupinovou. Vyplňuje určité volné místo v současné nabídce metod.

Praktická část práce představila akční výzkum. Ten si kladl za cíl zlepšit speciálně pedagogickou praxi autorky a ověřit potenciál nové metody. Výzkum přinesl data potvrzující značný potenciál metody Děti spolu. Pomocí audiozáznamů z lekci, polostrukturovaných rozhovorů a dvou dalších podpůrných metod byla získána mnohá cenná data zvláště z oblasti sociálního poznávání, žáky prezentovaných norem, problémového chování a dalších oblastí. Tyto oblasti byly v rozhovorech konzultovány s poradenskými pracovníky. Tito respondenti přinesli údaje o tom, která data o žácích jsou pro ně nejvíce cenná, a vyjádřili se k metodě Děti spolu. Poradenští pracovníci ocenili zvláště způsob práce s metodou a její praktickou využitelnost.

Práce podává komplexní obraz dva roky realizovaného akčního výzkumu a jeho teoretického kontextu. Bohatý obrazový materiál v přílohách doprovází text a dokládá spolu s vloženými tabulkami to, co je v textu zmiňováno. V této práci bylo dosaženo předem vytyčených cílů. Autorka navíc získala nové cenné dovednosti a zkušenosti, které jí poslouží v dalších snahách o zlepšování své speciálně pedagogické praxe.

Použitá literatura

Seznam tištěných zdrojů:

BARKLEY, Russell A. *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press, c1990. ISBN 0-89862-443-6.

BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FEUERSTEIN, Reuven a Louis FALIK. *The Feuerstein Instrumental Enrichment BASIC Program: User's Guide*. Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential., 2009.

FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

KOZULIN, Alex. a Ya'acov. RAND. *Experience of mediated learning: an impact of Feuerstein's theory in education and psychology*. New York: Pergamon, 2000. ISBN 0080436471.

KRATHWOHL, David, Bertram MASIA a Benjamin BLOOM. *Taxonomy of educational objectives:: Handbook II*. 8. New York: David McKay Company, 1971.

KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LEBEER, Jo (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-103-4.

LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.

MÁLKOVÁ, Gabriela. 2006. Co (ne)dokaže Instrumentalni obohacovani Reuvena Feuersteina. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. **2006**(6), 543-556. ISSN 0009-062X.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MCNIFF, Jean. a Jack. WHITEHEAD. *Doing and writing action research*. Thousand Oaks, CA: Sage, c2009. ISBN 9781847871756.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-719-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti = Pozornosť: cvičenia na posilňovanie koncentrácie pozornosti*. 2. vyd., 1. česko-slovenské. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2013. ISBN 978-80-7311-137-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.

PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence*. 5. Praha: Státní pedagogické nakladatelství., 1966.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

POKORNÁ, Věra. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-600-5.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Empatie: vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada, 2004. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0672-5.

REZKOVÁ, Vlasta a Olga ZELINKOVÁ. *Koncentrace pozornosti: Soubor cvičení pro děti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 1993.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-802-4710-495.

SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Knižnice speciální pedagogiky.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOCILKA, Miroslav a Jana POHUNKOVÁ. *Speciálně pedagogická terminologie etopedická*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.

Seznam elektronických zdrojů:

ANDERSON, Cynthia M., Billie Jo RODRIGUEZ a Amy CAMPBELL. Functional Behavior Assessment in Schools: Current Status and Future Directions. *Journal of Behavioral Education* [online]. 2015, **24**(3), 338-371 [cit. 2016-12-06]. ISSN 10530819.

BROWN, Hannah. Professor Reuven Feuerstein: A personal remembrance from a very grateful mother. *Jerusalem Post* [online]. 2014, (30.4.2014) [cit. 2016-08-30]. Dostupné z: <http://www.jpost.com/National-News/Professor-Reuven-Feuerstein-A-personal-remembrance-from-a-very-grateful-mother-350876>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů: (účinné znění). In: *Sbírka zákonů*. ročník 2000, číslo 101. Dostupné také z: <https://www.uoou.cz/2016/ds-3731/archiv=0&p1=3109>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In: *Sbírka zákonů*. 2016, ročník 2004, číslo 561.

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů*. ročník 2016, číslo 27. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů*. 2015, ročník 2015, 37/2015, číslo 82. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

GARGIULO, Richard. *Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality* [online]. 4th ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2012 [cit. 2016-12-01]. ISBN 14-129-8893-4.

GOLDBERG, Mark F. Portrait of Reueven Feuerstein. *Educational leadership* [online]. **1991**, 37- 40 [cit. 2016-08-30]. Dostupné z: <http://www.ascd.org/GoogleSearchResults.aspx?search=goldberg%20feuerstein&c=1>

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte* [online]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. [cit. 2016-12-06]. ISBN 80-247-1424-8.

JENSEN, Arthur R. How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? In: *ERIC* [online]. 1967 [cit. 2016-09-03]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED023722>

KENNEDY, Hilary, Miriam LANDOR a Liz TODD (eds.). *Video interaction guidance: a relationship-based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing* [online]. 1st ed. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011 [cit. 2016-11-01]. ISBN 978-1-84905-180-4. Dostupné z: <https://books.google.cz>

KLAPKO, Dušan. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87652-07-7.

KOUDELKOVÁ, Petra. *Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina jako psychologický nástroj*. Praha, 2008. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Gabriela Málková, Ph.D.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2016-12-06]. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MEYERS, Andrew a W. CRAIGHEAD. *Cognitive behavior therapy with children* [online]. New York: Plenum Press, 1984 [cit. 2016-11-28]. ISBN 03-064-1291-8.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika* [online]. **2003**(LIII), 300-308 [cit. 2016-11-14]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>

PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí* [online]. 2012 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/261283/ff_m/. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Roman Švaříček.

Poruchy duševní a poruchy chování. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - MKN-10: Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání (F90–F98)* [online]. WHO/ÚZIS ČR, 2014 [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>

Přehled podpůrných opatření: Příloha č. 1 k Vyhlášce č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2016 [cit. 2016-09-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#prilohy>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Příloha č. 1 k Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. čj. MSMT-28603/2015. Praha, 2016. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/37052/>

SALAS, Natalia, Fernando GONZÁLES a Cecilia ASSAEL. The Contribution of Dynamic Assessment to Promote Inclusive Education and Cognitive Development of Socio-Economically Deprived Children with Learning Disabilities. *Transylvanian Journal of Psychology*, 2013 [online]. 207-222 [cit. 2016-11-29]. ISSN 1454797X.

SAMUDA, Ronald a Reuven FEUERSTEIN. *Advances in cross-cultural assessment* [online]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1998 [cit. 2016-11-28]. ISBN 07-619-1213-4.

SCOTT, Terrance, Anne BUCALOS, Carl LIAUPSIN, C. NELSON, Kristine JOLIVETTE a Lise DESHEA. Using Functional Behavior Assessment in General Education Settings: Making a Case for Effectiveness and Efficiency. *Behavioral Disorders*, 2004 [online]. **29**(2), 189 [cit. 2016-12-06]. ISSN 01987429.

Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015 [cit. 2016-08-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani>

Slovník pojmů. *Katalog podpůrných opatření: Poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015-16 [cit. 2016-09-17]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/5-slovník-pojmu/>

SMOLÍKOVÁ, Věra. *Morální vývoj u dítěte s poruchou chování* [online]. 2013 [cit. 2016-10-29]. Dostupné z: ckis.cuni.cz. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Jiří Prokop.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika* [online]. **2007**(LVII), 338-348 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_4_04_U%C4%8Ditelsk%C3%A1_338_348.pdf

Statistická ročenka školství: Výkonové ukazatele 2015/16. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 6. 6. 2016 [cit. 2016-08-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>.

ŠEĐOVÁ, Klára a Martin SEDLÁČEK. Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu: Rozhovor s Kate Wall. *Studia paedagogica* [online]. 2015, **20**(2), 33-58 [cit. 2016-11-14]. DOI: 10.5817/SP2015-2-3. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1133>

ŠÍMA, Zdeněk. *Metoda trojkroku v práci učitele matematiky: Akční výzkum*. Praha, 2008. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Naďa Stehlíková.

TODOR, Otilia. Research on the Usefulness of Feuerstein Method in Educating the Sociability of Children aged Between 3 and 7 (Preschool Children). *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2015, **180**, 1692-1697 [cit. 2016-10-01]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.05.071. ISSN 18770428. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042815033133>

WALL, Kate, Roman ŠVARÍČEK a Klára ŠEĐOVÁ. Akční výzkum je věcí profesní odvahy: Rozhovor s Kate Wall. *Studia paedagogica* [online]. 2015, **20**(2), 127-133 [cit. 2016-11-14]. DOI: 10.5817/SP2015-2-7. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1137>

WIDEN, Sherri a James RUSSELL. Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2010 [online]. **28**(3), 565-581 [cit. 2016-12-03]. ISSN 0261510X. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=5dfd6e24-ec95-4420-af82-8164ff8d7235%40sessionmgr106&vid=3&hid=119>

Seznam příloh

Příloha 1 – Původní pracovní list

Příloha 2 – Titulní strana

Příloha 3 – Ukázkový list metody Děti spolu v reálné velikosti

Příloha 4 – Pracovní listy metody Děti spolu v náhledech

Příloha 5 – Dopis rodičům respondentů

Příloha 6 – Tabulka docházky žáků

Příloha 7 – Záznamy ze zúčastněného pozorování

Příloha 8 – Pozorovací schéma I

Příloha 9 – Pozorovací schéma II

Příloha 10 – Pozorovací schéma III

Příloha 11 – Tabulka k analýze problémového chování žáka - Ladislav

Příloha 12 – Ukázka žákovských produktů I

Příloha 13 – Ukázka žákovských produktů II

Příloha 14 – Ukázka žákovských produktů III

Příloha 15 – Informace o žácích k polostrukturovaným rozhovorům

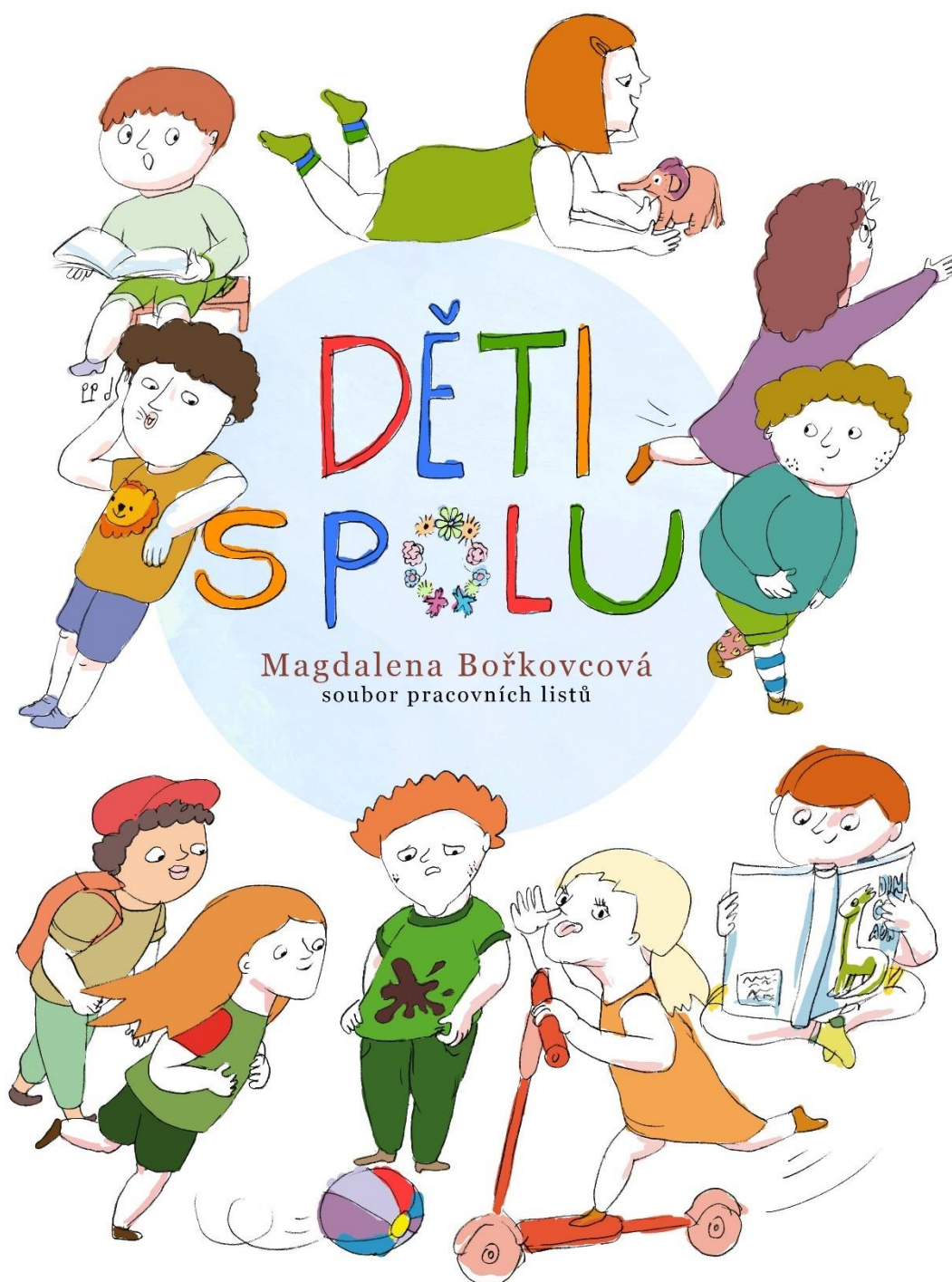
Příloha 16 – Informovaný souhlas k polostrukturovaným rozhovorům

Přílohy

Příloha 1: Původní pracovní list

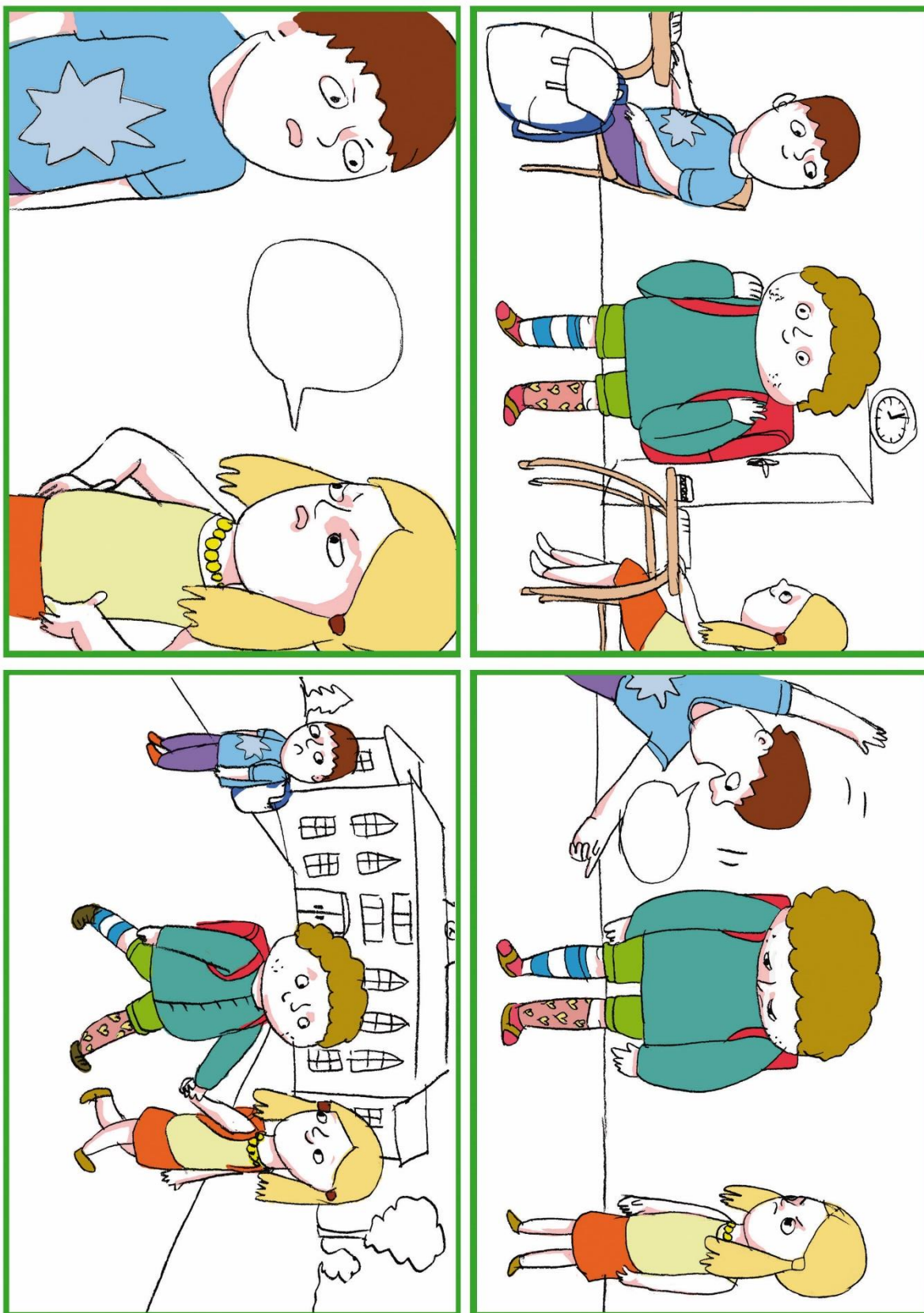


Příloha 2: Titulní strana



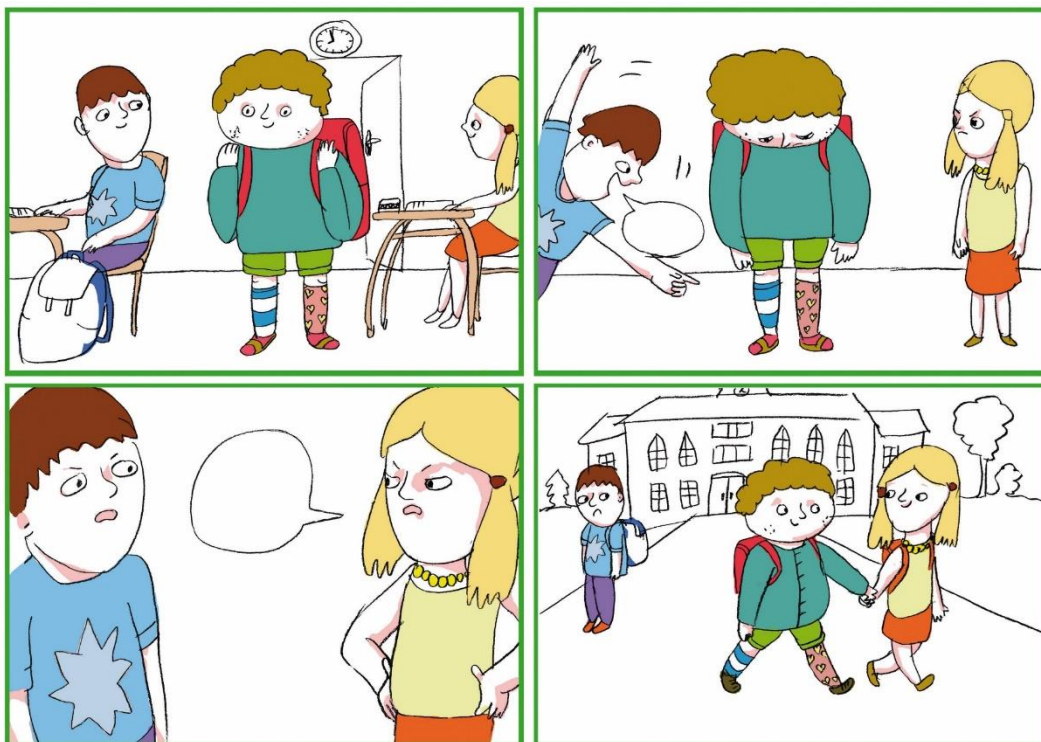
Příloha 3: Ukázkový list metody Děti spolu v reálné velikosti

Příběh č. 1, Ponožky, strana A

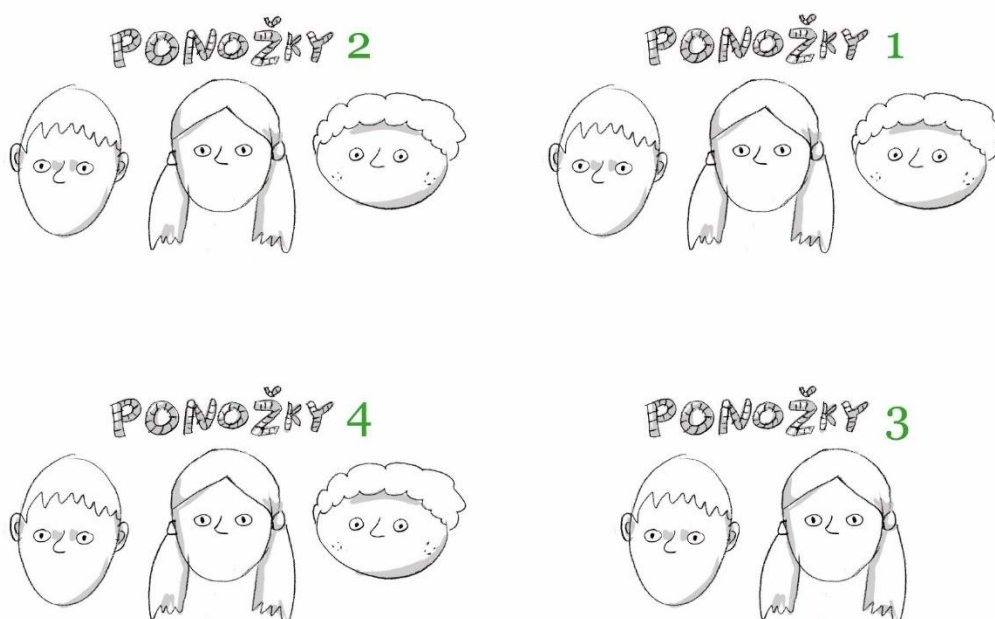


Příloha 4: Pracovní listy metody Děti spolu v náhledech

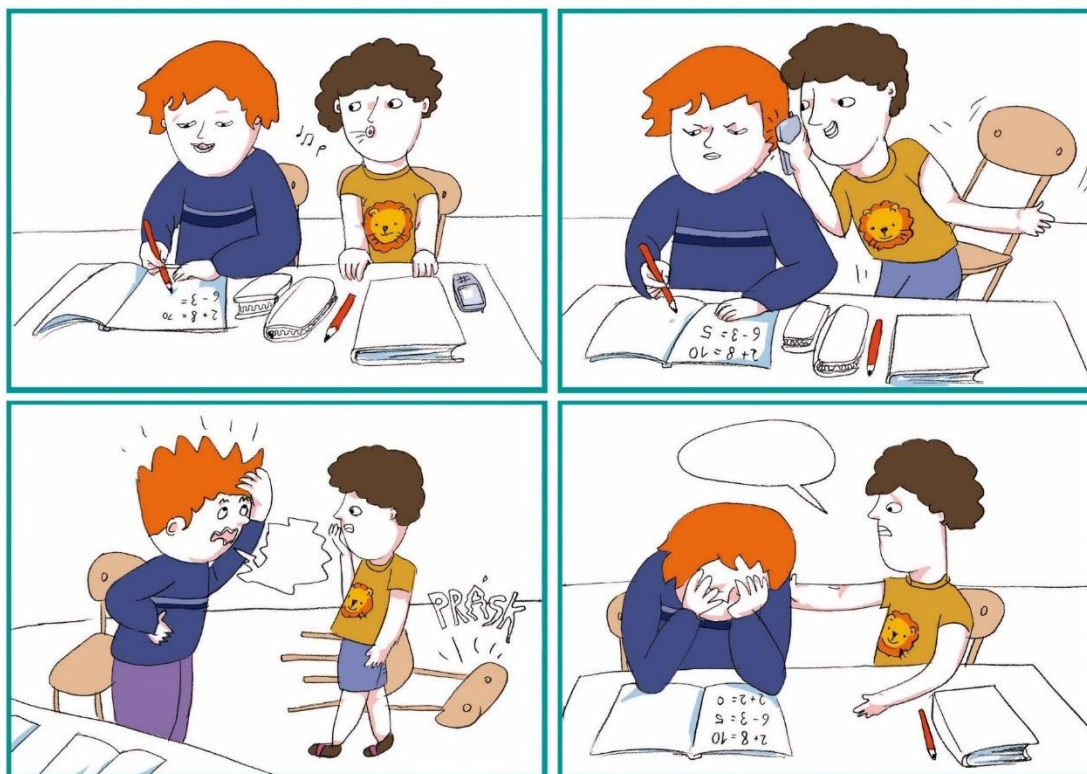
Příběh č. 1, Ponožky, strana A



Příběh č. 1, Ponožky, strana B

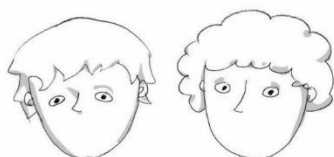


Příběh č. 2, Prásk, strana A

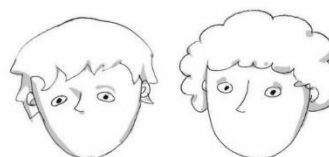


Příběh č. 2, Prásk, strana B

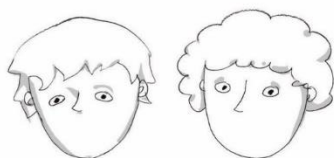
PRÁSK 2



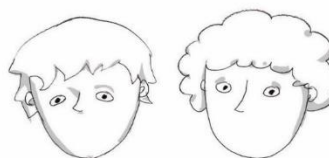
PRÁSK 1



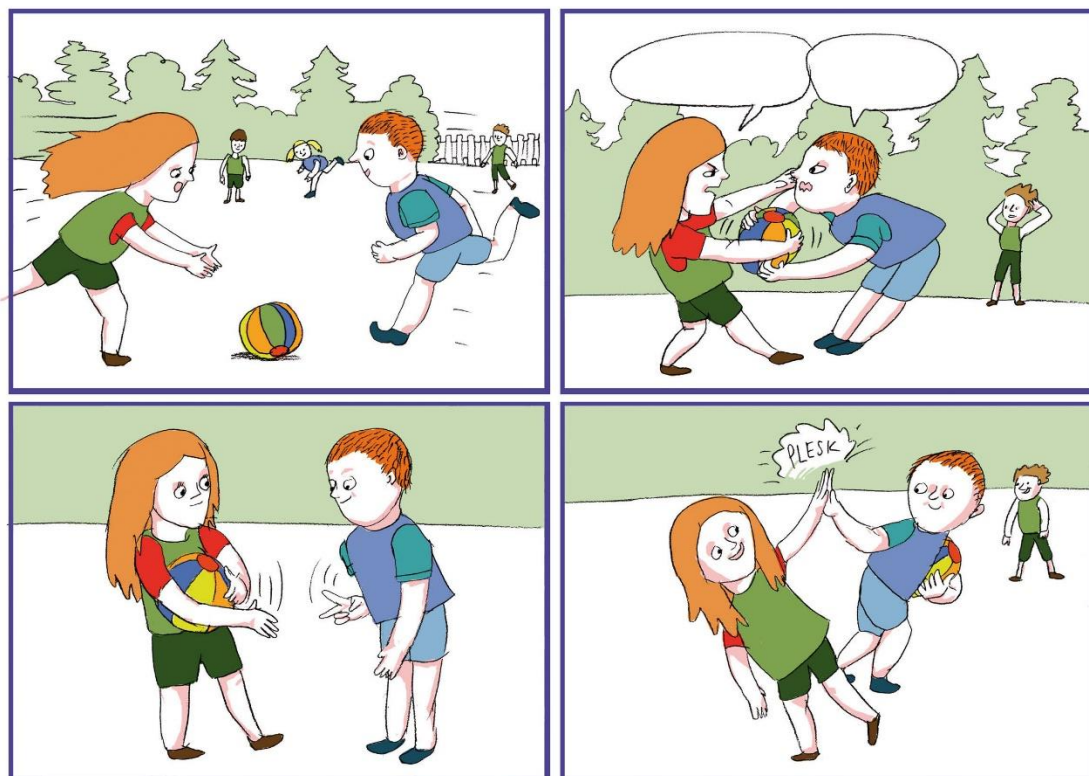
PRÁSK 4



PRÁSK 3



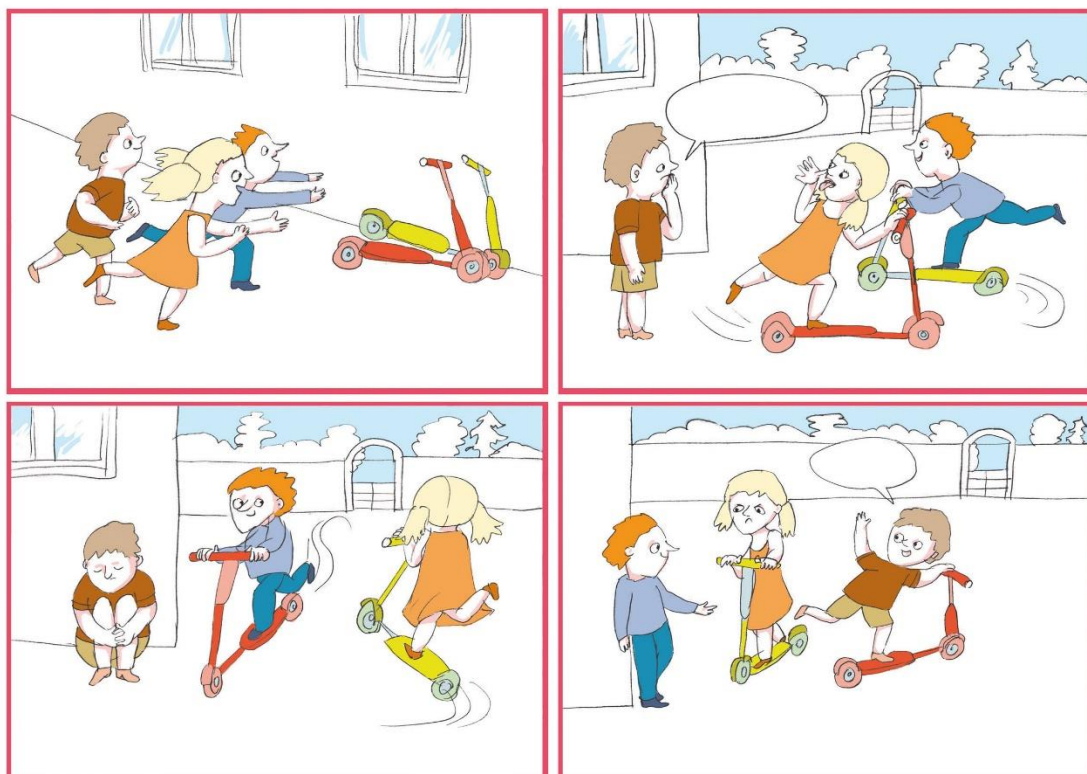
Příběh č. 3, Míč, strana A



Příběh č. 3, Míč, strana B



Příběh č. 4, Koloběžky, strana A



Příběh č. 4, Koloběžky, strana B

KOLOBĚŽKY 2



KOLOBĚŽKY 1



KOLOBĚŽKY 4



KOLOBĚŽKY 3



Příběh č. 5, Člověče, nezlob se, strana A



Příběh č. 5, Člověče, nezlob se, strana B

Člověče, nezlob se! 2



Člověče, nezlob se! 1



Člověče, nezlob se! 4



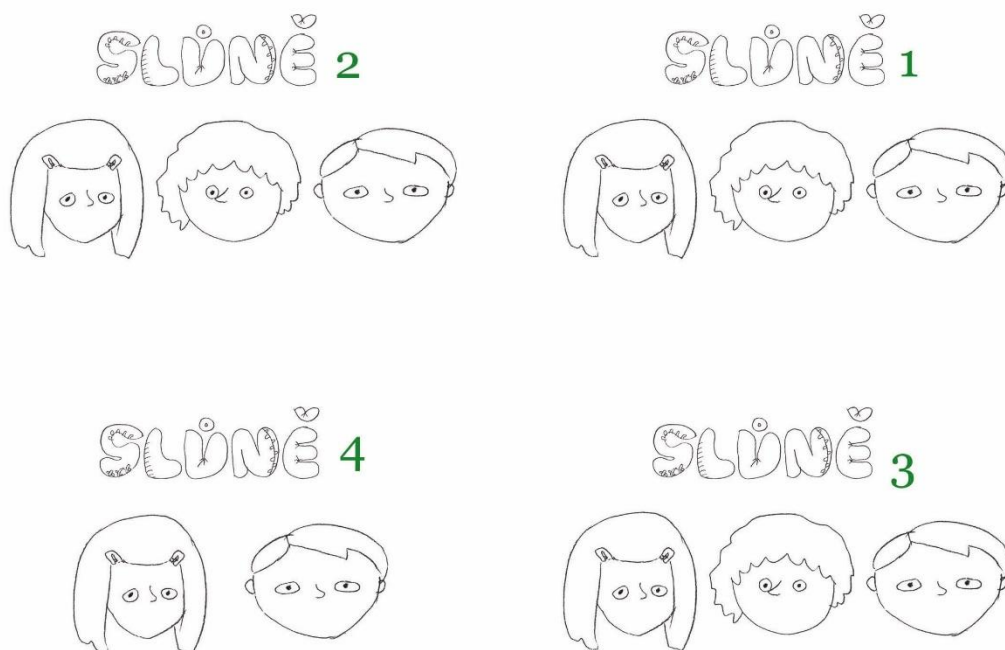
Člověče, nezlob se! 3



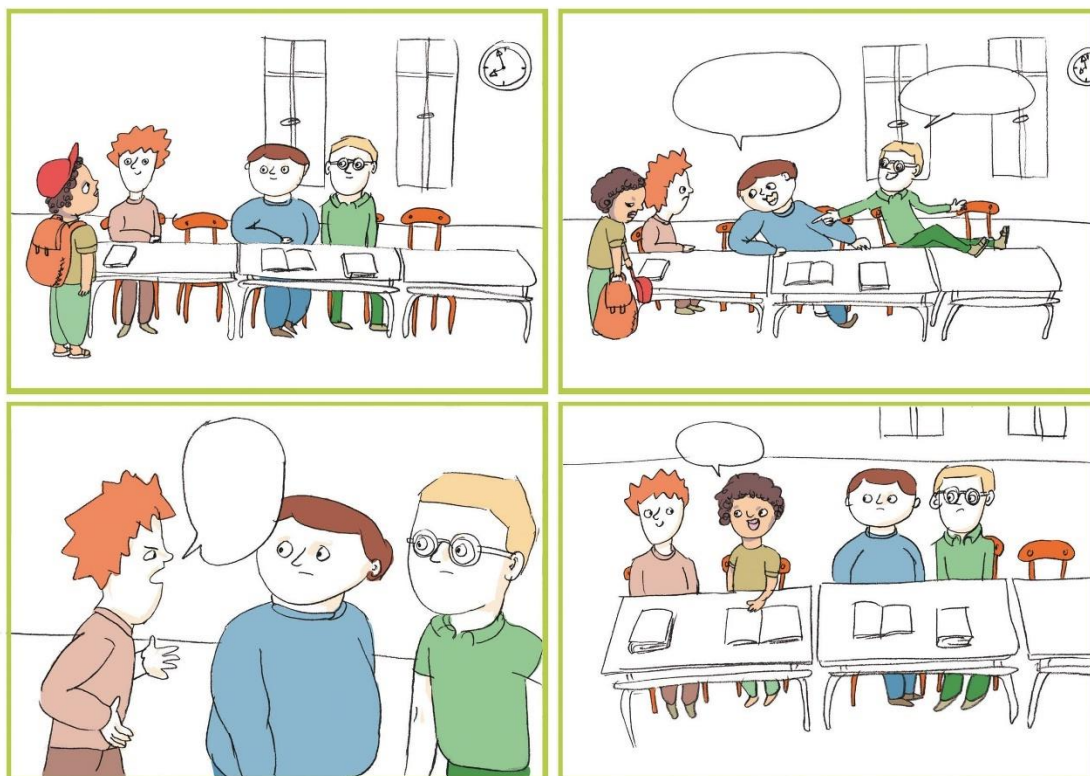
Příběh č. 6, Slůně, strana A



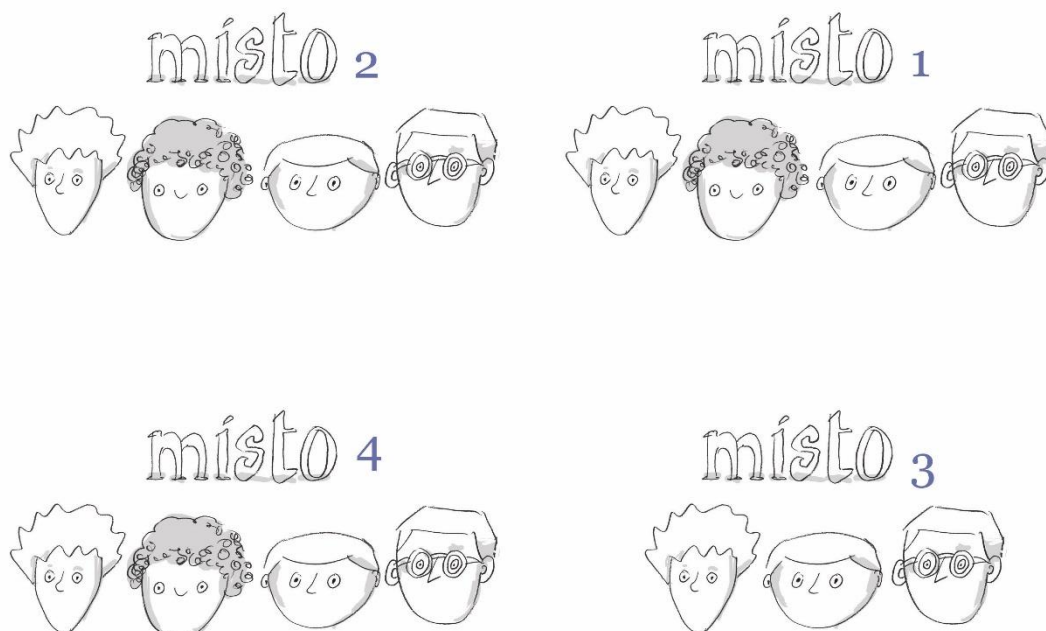
Příběh č. 6, Slůně, strana B



Příběh č. 7, Místo, strana A



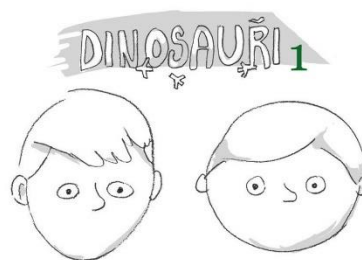
Příběh č. 7, Místo, strana B



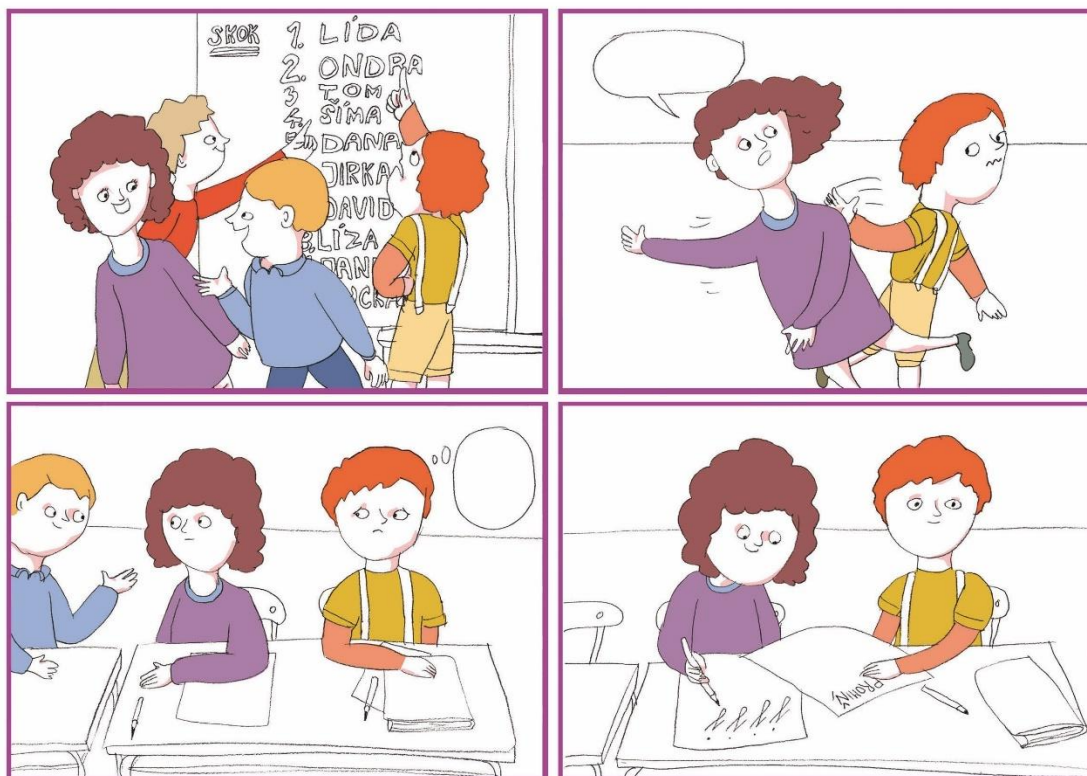
Příběh č. 8, Dinosauři, strana A



Příběh č. 8, Dinosauři, strana B

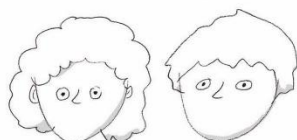


Příběh č. 9, Skok daleký, strana A

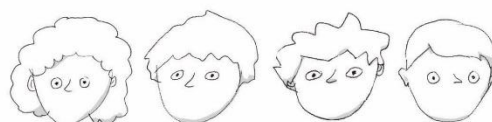


Příběh č. 9, Skok daleký, strana B

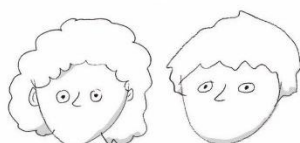
skok daleký 2



skok daleký 1



skok daleký 4



skok daleký 3

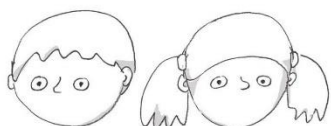


Příběh č. 10, Telefon, strana A

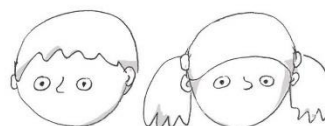


Příběh č. 10, Telefon, strana B

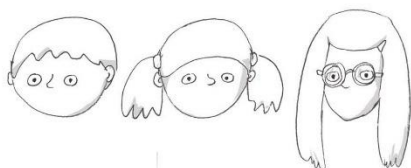
TELEFON 2



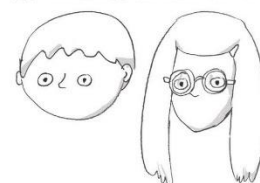
TELEFON 1



TELEFON 4



TELEFON 3



Příloha 5: Dopis rodičům respondentů

Dopis rodičům

Kroužek – Rozvoj pozornosti a sociálních dovedností, ZŠ a MŠ Lyčkově náměstí, Praha 8

Vážení rodiče,

ráda bych na kroužku s Vašimi dětmi využívala vlastní metodu podpory dětí. Je to metoda, při které děti posilují svou schopnost porozumět druhým lidem, učí se vzájemnému respektu a seznamují se s různými pohledy na situace, které ve škole zažívají. Průběh aplikace metody bych písemně zaznamenávala nebo nahrávala na diktafon za účelem vypracování mé diplomové práce. Veškeré zaznamenané údaje budou anonymní a slouží výhradně pro účely ověření efektivity metody v rámci mé diplomové práce. Obracím se na Vás s žádostí o souhlas s použitím níže popsané metody a se záznamem průběhu její aplikace v anonymizované podobě.

METODA ROZVOJE EMPATIE S POUŽITÍM KRESLENÝCH PŘÍBĚHŮ ZE ŽIVOTA ŠKOLY
Při této metodě pracujeme s kreslenými příběhy. Na obrázcích se odehrávají běžné situace, které mohou děti ve škole zažít (ušpiněné tričko v jídelně, vyrušování v hodině atd.). Nad každým obrázkem děti nejdříve popisují, co vidí a pak hádají, jakým směrem se bude příběh ubírat. Mluvíme o tom, jak by bylo možné dané situace řešit. Děti přinášejí vlastní návrhy a slyší návrhy svých spolužáků. Snažíme se vcítit do postav v dané situaci a porovnáváme znázorněnou situaci s tím, co jsme už zažili.

Tato metoda je určena především pro žáky s ADHD a pro žáky s určitými potížemi v dětském kolektivu, ale ráda bych ji využívala i ve skupinkách, kde jsou děti bez uvedených obtíží. Chtěla bych využít efektu vzájemného obohacování mezi dětmi, neboť se domnívám, že metoda bude přínosem pro všechny děti.

K tomu, abych mohla skupinu dětí s uvedenými obtížemi a bez nich formálně odlišit (pro účely mé práce), budu případně potřebovat také nahlédnout do dokumentace školy – do diagnostických zpráv z pedagogicko-psychologických a jiných vyšetření.

Veškeré údaje z hodin i zpráv budou přísně anonymizovány a osobní údaje dětí nebudou poskytnuty třetím stranám.

Prosím Vás tímto o Vaši spolupráci. Další informace ráda podám na tel: 776874108.

Na první hodinu, která by s Vaším svolením proběhla s využitím této metody, se můžete po vzájemné domluvě přijít osobně podívat.

Souhlasím s poskytnutím audio i video nahrávek z hodin kroužku.

SOUHLASÍM / NESOUHLASÍM

s využitím metody rozvoje empatie s použitím kreslených příběhů ze života školy v kroužku Rozvoje pozornosti a sociálních dovedností, který můj syn / má dcera navštěvuje ve školním roce 2014/15.

SOUHLASÍM / NESOUHLASÍM

s tím, aby Magdalena Bořkovicová použila v anonymizované formě zprávy z vyšetření a další dokumentaci školy, která se týká mého syna / mé dcery za účelem vypracování diplomové práce v oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Karlovy Univerzity.

Jméno žáka / žákyně: _____

Podpis zákonného zástupce: _____

V Praze dne: *16.3.2015*

S díky a pozdravy, Magdalena Bořkovicová.

majda.bor@volny.cz, 776 874 108

Prosím o odevzdání vyplněného listu třídní učitelce, nebo nupozději mně na příštím kroužku 19.3. Děkuji! Bořka

Příloha 6: Tabulka docházky žáků

| DOCHÁZKA | | | | | | | | | | | | | | návštěvnost |
|----------------------|--------|-----|-----|--------|-----|-----|--------|-----|-----|--------|-----|--------|-----|-------------|
| | skup A | | | skup B | | | skup C | | | skup D | | skup E | | |
| | LAD | TAM | KAR | KAL | MAT | ŠTĚ | JIN | ANT | PAV | TOM | JOS | FRA | ZDE | |
| 1 PONOŽKY | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 13 |
| 2 PRÁSK | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 11 |
| 3 MIČ | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 11 |
| 4 KOLOBĚŽKY | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 13 |
| 5 ČLOVĚČE NEZLOB SEI | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 13 |
| 6 SLUNĚ | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 10 |
| 7 MÍSTO | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 12 |
| 8 DINOSAURI | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 9 |
| 9 SKOK DALEKÝ | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 11 |
| 10 TELEFON | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 12 |
| navštívil lekci | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| celkem návštěvek | | | | | | | | | | | | | | 65 |

Příloha 7: Záznamy ze zúčastněného pozorování

1. lekce Děti spolu– Ponožky

Skupina A 24.2.2015

Karolína: Byla neklidná, málo se zapojovala, když se zapojila, mluvila k věci, shodně s mým pohledem. Spolužáky úkolovala a prosazovala důrazně své zájmy. Byla spíše uzavřená, o sobě během nahrávání spíše nemluvila.

Tamara: Byla neklidná, aktivní, spontánně dávala vlastní návrhy. Interpretovala situaci shodně s mým pohledem a všímala si zajímavých detailů. Prosazovala své zájmy, někdy neohleduplně ke spolužákům. Vyprávěla o sobě ze tří respondentů nejvíce.

Ladislav: Byl neklidný, aktivní, spontánně přinášel své návrhy, interpretoval situaci shodně s mým pohledem, všímal si zajímavých detailů. Poměrně často mi odporoval, prosazoval důrazně své zájmy, nejprve protestoval proti nahrávání, chvíli trucoval, pak se rychle přidal. Používal: „Já jsem to říkal!“. Mně i spolužákům hojně skákal do řeči.

Skupina B 25.2.2015

Štěpánka: Často odkláněla pozornost k jiným podnětům, byla neklidná, bezmyšlenkovitě si pomalovala pusou uvnitř tužkou, rychle projevovala známky únavy, často nevěděla, co odpovědět, nebo odpověděla spíš bez rozmyslu, neuměla odpověď vysvětlit. Ráda se připojila k legraci ostatních dětí, předváděla postavy. Přirovnávala postavy ke spolužákům. Často opakovala to, co říkají spolužáci, nebo je opravovala. Mírně mi odporovala v tom, co po ní žádám. O sobě nevyprávěla.

Matouš: Byl tichý, v pozadí, moc nemluvil. Snažil se otočit kartičku dřív než já. Všímal si zajímavých detailů, ale interpretoval situace jinak než já, svá stanoviska neuměl vysvětlit. Přidal se k ostatním, když napodobovali, co říkají postavy a zapojoval se do přirovnávání postav k reálným lidem (spolužákům). Používal větu: „Já jsem to říkal“. Byl ochoten mluvit o své vlastní zkušenosti.

Karel: Byl aktivní a spontánně říkal své návrhy. Také on se snažil otočit kartičku dřív než já. Interpretoval situace shodně se mnou, vymýšlel legrácky, projevoval fantazii. Předváděl intonaci postav, přirovnával je k reálným lidem. Věřil v usmíření postav a kladný konec situace. Byl ochoten mluvit o svých zkušenostech.

Skupina C 25.2.2015

Pavel: Byl neklidný, vrtěl se, vydával zvuky, vymýšlel legrácky, které několikrát opakoval, snažil se získat pozornost. Skákal druhým do řeči. Byl aktivní a spontánně říkal své návrhy. Dával najevo, že se těší na otočení další kartičky, snažil se ji otočit

dřív, než ji otočíme společně. Občas odpovídal rychle, ale nesmyslně. Neuměl tyto své výroky vysvětlit. Všimal si zajímavých detailů. Napodoboval intonaci a mimiku postav. Z řešení teoretické situace přecházel do reálné situace tady a teď narážkami na spolužáka.

Jindřich: Byl neklidný, měl záchvaty smíchu. Interpretoval situace shodně s mým chápáním situací. Byl aktivní a spontánně přinášel vlastní návrhy. Všimal si zajímavých detailů. Předváděl mimiku a intonaci postav. Velmi expresivně a dlouze vyprávěl vlastní zkušenost. Vyprávění jsem zčásti neporozuměla.

Antonín: Byl tichý, v pozadí, neprosazoval se. Sledoval spolužáky, občas je opravil, nebo po nich opakoval. Za nesmyslné legrace spolužáky napomenul. Na přímý dotaz někdy nevěděl, co odpovědět. Při sledování situace, kdy si spolužáci z něčeho dělali legraci, se usmíval a hleděl na ně s povytaženým obočím.

Skupina D 25.2.2015

Tomáš: Zajímal se o to, jestli nahrávku pustím mamince. Byl neklidný, ťukal, hvízdal, koukal se pod lavici. Snažil se odkrýt kartičku přede mnou. Opravoval mě neprávem. Příliš si nevšímal detailů. Předváděl mimiku a intonaci postav. Zaměňoval smutek postavy za naštvanost. Občas říkal, že neví, co odpovědět. O situaci některých postav nechtěl mluvit. Občas řekl něco, co pak neuměl vysvětlit, obhájit. Občas odbíhal od probíraného tématu. Předpokládal neuspokojivý konec příběhu, v usmíření příliš nevěřil.

Skupina E 26.2.2015

Zdeněk: Byl aktivní, hojně se všemi komunikoval. Občas se neudržel a skočil někomu do řeči. Situace interpretoval přiléhavě a všimal si zajímavých detailů. Správně si pamatoval výrazy postav a dokresloval je věrohodně. Během diskuse napodoboval intonaci postav. Byl ochoten vyprávět vlastní zážitky, někdy jsem jim však dobře nerozuměla. Vstupoval do konfrontace se zúčastněným spolužákem, když vzpomínal na situaci, kdy mu prý tento spolužák ublížil.

Josef: Byl o něco tišší než ostatní kluci ve skupině. Všimal si zajímavých detailů a popisoval situace přiléhavě. Také výrazy kreslil s velkou mírou shody s originálem. Věřil v závěrečné usmíření postav a dobrý konec. Vyprávěl vlastní příběh, který velmi dobře s dějem příběhu souvisel. Bránil se nařčení, že spolužákovi v minulosti ublížil.

František: Byl aktivní a spontánně říkal své návrhy, všimal si detailů. Měl dobrý vhled do situace, jen mírně zaměňoval naštvaní a smutek. Vyprávěl o sobě ochotně. Popisoval své negativní zážitky, kdy mu ubližovaly holky ve třídě a nikdo se ho nezastal. Prý věc popsal učitelce a ta ho ještě potrestala. Byl ochoten vzít na sebe nepopulární úkol ve prospěch ostatních.

Příloha 8: Pozorovací schéma I

MAPA – SKUPINA A – 24.2.2015 Ponožky

- 1) Znervózňuje ji/ho, že je situace nahrávaná

K,L

AKTIVITA

- 1) Vydává zvuky. (houká, hvízdá, buší, zpívá...)

K,L,T

- 2) Vrtí se, hýbe se, strká tužku do pusy, čmárá po lavici...

K

- 3) Během rozhovoru je vidět únava.

K,L,T

- 4) Skáče druhým do řeči.

L

- 5) Je tichý, v pozadí.

K

- 6) Je aktivní, spontánně říká své návrhy.

T,L

- 7) Snaží se otočit kartičku dřív, než ji otočím já.

- 8) Těší se na další kartičku.

K,T

- 9) Chce dopisovat bubliny.

VNÍMÁNÍ, POVAHA PROJEVŮ

- 1) Neví, co říci, jak odpovědět.

- 2) Interpretuje situaci přílehuvě.

T,K,L

- 3) Odpovídá bez přemýšlení, říká věci, které neumí obhájit.

- 4) Všímá si zajímavých detailů.

T,L

- 5) Vymýšlí legrácky, má fantazii.

- 6) Předvádí mimiku, pantomimu, intonaci postav.

- 7) Výrazy postav si pamatuje a dokresluje je přílehuvě.

T,L,K

- 8) Obhazuje necitlivé chování postav.

- 9) Věří v usmíření, kladný konec situace.

- 10) Přirovnává postavy reálným lidem

- 11) Příběh se ho silně dotýká, ztotožňuje se s některou postavou.

CHOVÁNÍ KE SPOLUŽÁKŮM, KE MNĚ, SEBEPROSAZOVÁNÍ

- 1) Opakuje po ostatních.

- 2) Opravuje spolužáky.

- 3) Napomíná, nebo úkoluje spolužáky.

K

- 4) Odporuje mi, nechce něco dělat, dopsat, dokreslit.

L

- 5) „Já jsem to říkal.“

L

- 6) Je necitlivý/á, neohleduplný/á ke spolužákům.

T

- 7) Prosazuje svoje zájmy výrazně.

T,L,K

OTEVŘENOST

- 1) Je vidět, že na některé otázky nechce odpovídat.
jsou pro něj citlivé.

- 2) Vypráví o sobě.

T,L

Příloha 9: Pozorovací schéma II

ZÁZNAMY

lektor: _____ datum: _____ lekce: _____ žák: _____

ŘEČ

- slovní zásoba: chudá bohatá specifická: _____
- nezná dobře obsah pojmů: _____



PROKÁZANÁ ZNALOST

- zná různé způsoby řešení konfliktů:
- ORIENTO VANÁ NA DRUHÉ: _____
- NEUTRÁLNÍ : _____
- ORIENTO VANÁ NA SEBE: _____



INTERPRETACE

- problém činí rozpoznat emoce: _____
- často předpokládá u postav emoce: _____
- očekává od postav v jejich jednání spíše řešení:
- ORIENTO VANÁ NA DRUHÉ NEUTRÁLNÍ ORIENTO VANÁ NA SEBE
- umí si představit, co postavy ví a neví
- ANO NE NELZE ROZHODNOUT



OCEŇOVANÉ CHOVÁNÍ

- doporučuje postavám řešení konfliktu
- ORIENTO VANÁ NA DRUHÉ NEUTRÁLNÍ ORIENTO VANÁ NA SEBE
- způsob, jakým svá doporučení zdůvodňuje: _____
- neobvyklá doporučení: _____



SEBEOVLÁDÁNÍ

OVLÁDÁ SE _____ - _____ NEOVLÁDÁ SE _____



PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

- druh: FYZICKÁ AGRESE SLOVNÍ AGRESE JINÉ OBTĚŽUJÍCÍ CHOVÁNÍ
- terčem je převážně: _____



SDÍLENÍ

- otevřenost: NÍZKÁ STŘEDNÍ VYSOKÁ
- specifiky sdílených zkušeností: _____



Příloha 10: Pozorovací schéma III

Strana A

Pozorovací schéma Děti spolu

datum: _____ lekce: _____ skupina: _____ žák: _____

CHOVÁNÍ

problémové: FYZICKÁ AGRESE - SLOVNÍ AGRESE - JINÉ OBTĚŽUJÍCÍ CHOVÁNÍ
obět:
okolnosti:
v praxi používá způsoby řešení konfliktu:
ORIENTO VANÁ NA DRUHÉ - NEUTRÁLNÍ - ORIENTO VANÁ NA SEBE

SEBEREGULACE

při frustraci: OVLÁDÁ SE - NEOVLÁDÁ SE
impulzivita: ROZVAŽUJE - IHNED JEDNÁ

POSTAVENÍ VE SKUPINĚ

JE TICHÝ, SUBMISIVNÍ - VELMI SE PROSAZUJE
snaha zaujmout, šaškování, zlehčování:

SOCIÁLNÍ POZNÁVÁNÍ

odlišně popisuje: shodně popisuje:
odlišně interpretuje: shodně interpretuje:
nezmiňuje emoce: zmiňuje emoce:

očekává od postav spíše řešení:
ORIENTO VANÁ NA DRUHÉ - NEUTRÁLNÍ - ORIENTO VANÁ NA SEBE

PREZENTOVANÉ NORMY

považuje za správné:
nepovažuje za špatné::
odsuzuje:
doporučuje postavám spíše řešení konfliktu:
ORIENTO VANÁ NA DRUHÉ - NEUTRÁLNÍ - ORIENTO VANÁ NA SEBE
zdůvodnění:

SDÍLENÍ, SEBEREFLEXE

otevřenost spíše: NÍZKÁ - STŘEDNÍ - VYSOKÁ
slovní zásoba a její specifika:
vyjadřovací schopnosti:
sdílené zkušenosti:
líčení sebe sama:
jak líčí vrstevníky:
zmíněné blízké osoby:
odhalené vnitřní stavy, motivace, postoje:

CHOVÁNÍ

SEBEREGULACE

POSTAVENÍ VE SKUPINĚ

SOCIÁLNÍ POZNÁVÁNÍ

PREZENTOVANÉ NORMY

SDÍLENÍ, SEBEREFLEXE

OBLIČEJE

Vyjadřuje, jak se postava cítí VERBÁLNĚ - NEVERBÁLNĚ - NEVYJADŘUJE

Zobrazuje výraz postavy PŘESNĚ - NEPŘESNĚ - ODLIŠNĚ

Příloha 11: Tabulka k analýze problémového chování žáka - Ladislav

PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ Z HLEDISKA LEKTORKY L

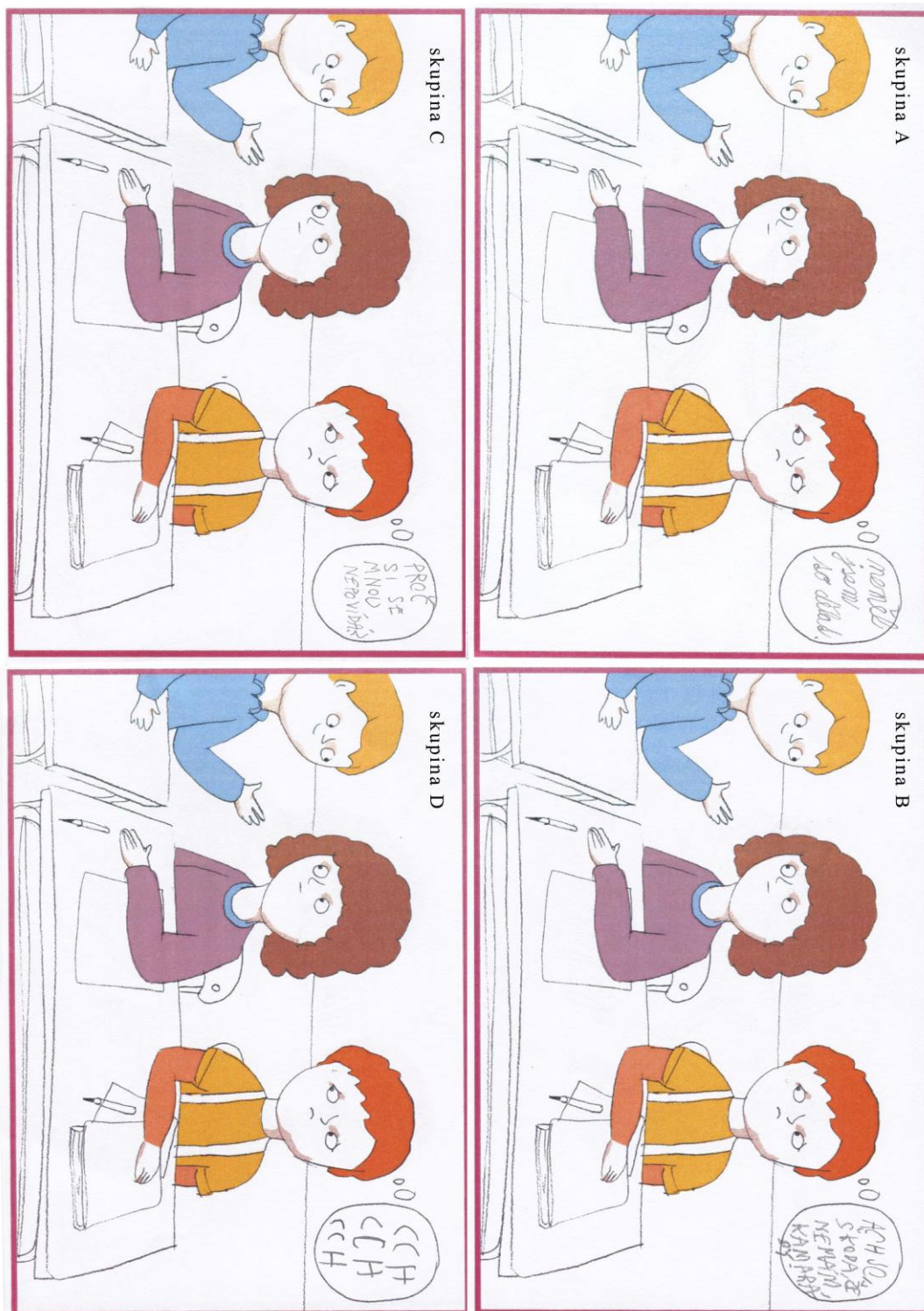
| List | Charakter problémového chování | Oběť problémového chování | Okolnosti |
|------|--------------------------------------|---------------------------|---|
| 1 | SA posměch | spolužačka | Směje se jí, že neví, co dokreslit. Následuje intervence lektorky, ať se omluví, ale neomluvil se. |
| 2 | SA intenzita a tón hlasu | spolužačky | Prosazování svého zájmu. „ <i>Ne, já tohodle!</i> “ Uprostřed interakce se slovní agresí spolužaček. Následuje intervence lektorky, která dělí práci. |
| | SA intenzita a tón hlasu, FA strkání | spolužačka | Přehnaná obranná reakce. „ <i>Necpi se!</i> “ Uprostřed fyzické a slovní agresivní interakce se spolužačkami Následuje intervence lektorky, která přerušuje interakci a vede k práci s listem. |
| | SA intenzita, tón hlasu, SA nadávky | spolužačka | Přehnaná obranná reakce. Necpi se, já nevidím! „ <i>Nech toho! Babo jedna!</i> “ |
| | SA intenzita, tón hlasu | spolužačka | Přehnaná obranná reakce. Všiml si, že si holky šeptají. „ <i>Cože, cos to řekla, že to mám hrozně?!</i> “ Ona se brání, že neřekla. |
| 3 | SA intenzita, tón hlasu | spolužačka | Přehnaná obranná reakce. „ <i>Ne, neskákej mi do řeči!</i> “ Učitelka mu dává zapravdu. |
| | SA intenzita, tón hlasu | spolužačka | Reaguje na to, že spolužačka otáčí kartičky. „ <i>Nesmíš! Podvádíš!</i> “ |
| | SA nadávky | spolužačka | Reaguje na to, že spolužačka nechce mluvit o určitém tématu. Dává najevo, že se tím vyhýbá vyprávění příběhu, o kterém on ví. „ <i>Lhářko!</i> “ |
| 4 | SA rozkazování | lektorka | „ <i>Už to dejte na tu čtyřku!</i> “ |
| 5 | SA rozkazování | lektorka | „ <i>Otočte to už!</i> “ |
| | SA vyhrožování | spolužačka K | „ <i>Kdybys byla ten kluk v zeleném tričku, tak bych na tebe vylil ten čaj. Úplně horkej.</i> “ Protože bys byl naštvaný, žes nevyhrál? „ <i>Hm</i> “. |
| 6 | SA rozkazování | lektorka | „ <i>Můžete to otočit dál!</i> “ |
| | SA rozkazování | lektorka | „ <i>Tak můžete dál!</i> “ |
| | SA Rozkazování | lektorka | „ <i>Už to dejte.</i> “ |
| | SA rozkazování | lektorka | „ <i>Dejte mi to!</i> “ |

| | | | |
|----|--|---------------------------|---|
| 7 | SA Dehonestující označení jiné rasy | Příslušníci jiných ras | „ <i>Smrad'och, smrdí, já je nemám rád. Ve výměně manželek jsem viděl, že jedna paní bydlela s Romem a on řval.</i> “ |
| | PSCH prskání, mlaskání | všichni zúčastnění | |
| | SA, FA 2x intenzita hlasu, narušení osobního prostoru | spolužačka K | „ <i>Ha ha ha ha</i> “ Karolíně před obličejem. Myslíš, že jí to je příjemné, co teď děláš? |
| | SA blokování dohody | všichni zúčastnění | Odmítá přistoupit na kompromis při doplňování bubliny, komplikuje to bez důvodu. |
| 8 | SA posměch | lektorka | „ <i>Proč nepíšete psacím, vy to neumíte?</i> “ Umím. |
| | SA žalování | spolužačka K | „ <i>Tak proč nepíšete?</i> “ Píšu tiskacím, abyste to uměli dobře přečíst. „ <i>Já to přečtu.</i> “ |
| | PSCH krknutí | všichni zúčastnění | „ <i>Karolíně se to jednou stalo. Otravovala takhle holku.</i> “ Krknutí. „ <i>Pardon.</i> “ |
| 9 | SA Rozkazování | spolužačka K | „ <i>Tak dělej.</i> “ Při střihání kámen, nůžky, papír. |
| | PSCH prskání | všichni zúčastnění | Víš to, že tady hrozně prskáš? „ <i>Z legrace.</i> “ Legrační mi to nepříjde, tak to nedělej. |
| | PSCH prskání | všichni zúčastnění | Znovu prská. |
| | PSCH Dělá nechutné věci s pusou | všichni zúčastnění | Spolužačka: Fúj, L. „ <i>Nic nedělám.</i> “ Pokračuje v tom. Holky to nemají rády takové ošklivé věci. „ <i>Nene, ony to milují.</i> “ |
| | SA rozkazování | lektorka | „ <i>Napište to tam. Psacím. Psacím.</i> “ |
| | SA posměch | lektorka | „ <i>Strašně píšete.</i> “ |
| | PSCH prskání | všichni zúčastnění | Lektora: „Ještě jednou na nás budeš takhle prskat a vyhodím tě za dveře.“ |
| | FA narušení osobního prostoru | spolužačka K | Cvrnká tužkou spolužačce před obličejem nebo jí jinak vyrušuje. Lektorka: „Nech toho, vidíš, že je jí to nepříjemné.“ |
| | SA rozkazování | lektorka | „ <i>A psacím!</i> “ |
| | FA násilné odejmutí věci | lektorka | Vytrhl učitelce tužku z ruky. Následuje hrozba odejmutím pochvaly |
| 10 | FA násilné odejmutí věci | lektorka | Znovu bere učitelce tužku z ruky. Ztráta pochvaly. |
| | rozkazování | lektorka | „ <i>A psacím.</i> “ |

Příloha 12: Ukázka žákovských produktů I

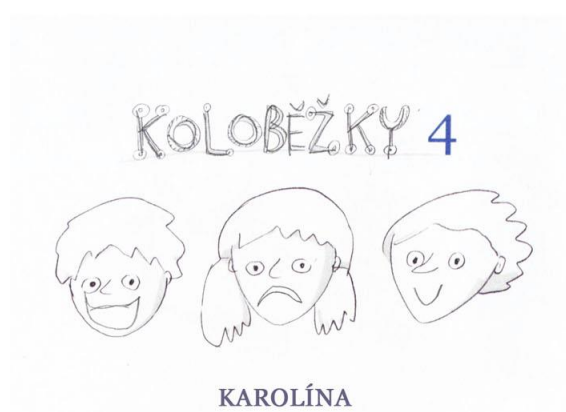
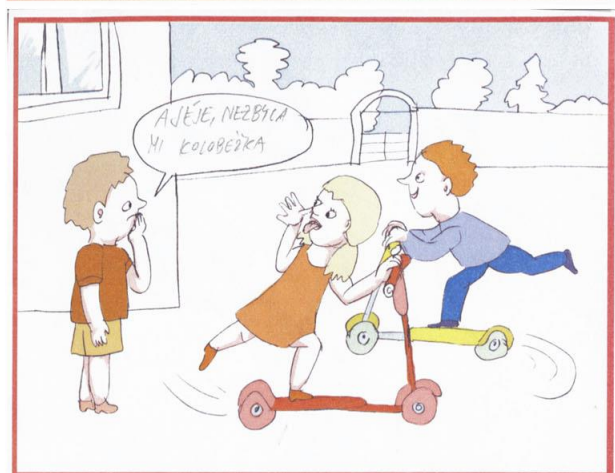
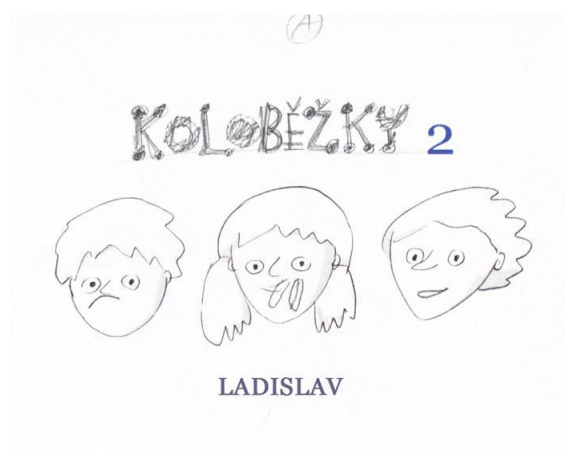
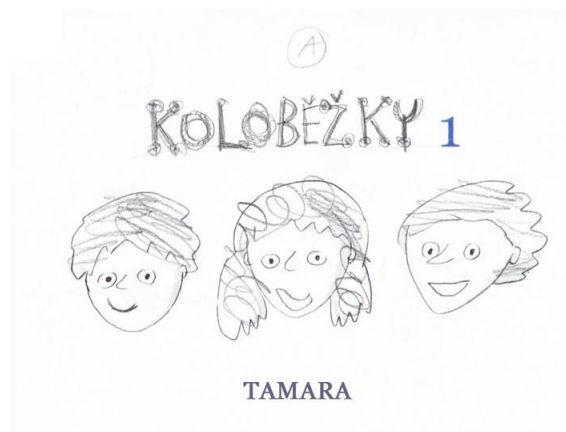
Příběh č. 9, Skok daleký, kartička č. 3,

autoři: sk. A (Tamara, Karolína, Ladislav), sk. B (Karel, Matouš, Štěpánka), sk. C (Jindřich, Antonín, Pavel), sk. D (Tomáš),



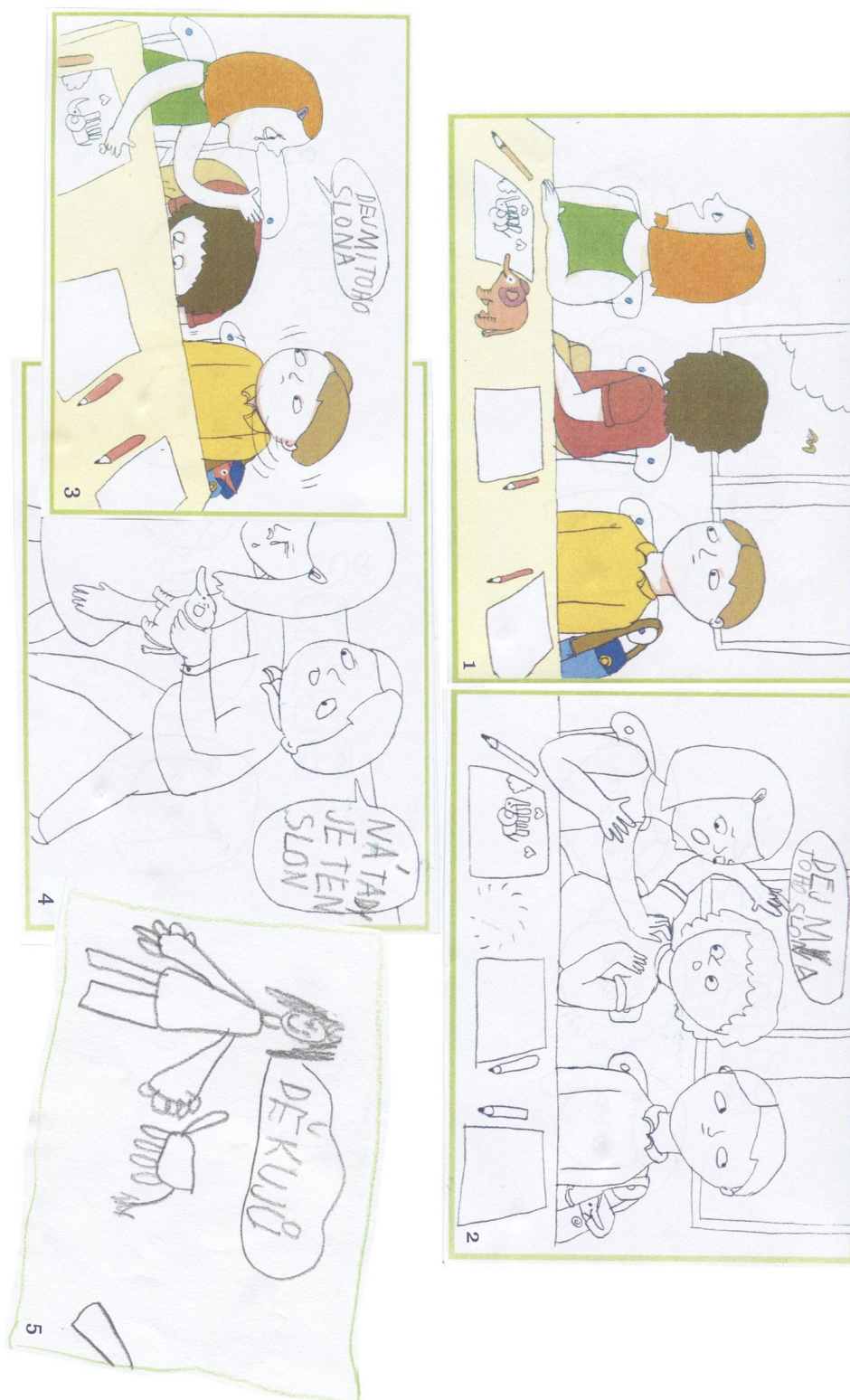
Příloha 13: Ukázka žákovských produktů II

Příběh č. 4, Koloběžky, kartičky č. 1, 2 a 4, autoři: Tamara, Ladislav, Karolína



Příloha 14: Ukázka žákovských produktů III

Příběh č. 6, Slůně, kartičky č. 1-5, autor: Tomáš



Příloha 15: Informace o žácích k polostrukturovaným rozhovorům

Václav od druhých očekává negativní chování vůči své osobě. Ve svém uplynulém životě cítí mnoho křivd. Nemá motivaci chovat se prosociálně. Nevěří v pozitivní účinky prosociálního chování. Má malou schopnost empatie. Neprojevuje pocity viny za činy, při kterých někomu učinil příkoří.

Adam má mnohé problémy v chování. Často je verbálně agresivní a chová se nechutně. Zároveň se dokáže za určitých okolností ovládat. Projevuje empatii a oceňuje prosociální chování.

Eliška buď neumí dobře popisovat a interpretovat sociální situace na obrázcích, nebo má velký problém s koncentrací pozornosti. Často opakuje výroky po svých spolužácích, nebo odvádí řeč jinam a nedává pozor.

Norbert během lekcí neprojevuje žádné problémy v chování, vykazuje velkou míru empatie, oceňuje prosociální chování. Přesto byl třídní učitelkou označen za žáka s problémovým chováním.

Příloha 14: Informovaný souhlas k polostrukturovaným rozhovorům

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, _____, narozená roku _____,

souhlasím / nesouhlasím s poskytnutím rozhovoru na téma „*Metoda Děti spolu a její potenciál*“ a zároveň souhlasím / nesouhlasím s pořízením zvukové nahrávky popsaného rozhovoru.

Magdalena Bořkovcová pořizuje tento záznam jako součást sběru dat pro diplomovou práci v oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Zavazuje se veškerá získaná data ve své práci anonymizovat a použít je výhradně ke smluvenému účelu.

Podpis: _____ datum: _____